مجلة جامعة القدس المفتوحة

لــلأبــحـاث والــدراســـــات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١- ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢- ٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

برنامج البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨- ٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن / A Disk أو CD» مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA Style» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

واقع مزيج الاتصالات التسويقية في الجهاز المصرفي الفلسطيني: دراسة وصفية ميدانية

د. ذياب جرار*

* أستاذ الإدارة المشارك، منطقة رام الله والبيرة التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

يهدف البحث إلى دراسة مدى استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية في الجهاز المصرفي الفلسطيني، واختلاف هذا الاستخدام باختلاف منشأ البنك ورأسماله ومخصصات الترويج. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، وأسلوب المسح الميداني من خلال استبانة اشتقت متغيراتها من الأدبيات ذات العلاقة. وزعت الاستبانة على عناصر مجتمع الدراسة كافة وعددها ٣٦ مفردة والمتمثلين بالمسؤولين المباشرين عن ترويج الخدمات المصرفية في البنوك الفلسطينية كافة. أظهرت الدراسة نتيجة رئيسة مفادها أن أكثر عناصر مزيج الاتصالات التسويقية استخداماً من قبل البنوك العاملة في الأراضي الفلسطينية هي: العلاقات العامة، يليها الإعلان وتنشيط الطلب على خدمات البنك، وأخيراً التسويق المباشر والإلكتروني، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على زيادة فعالية التسويق المباشر والإلكتروني، وزيادة مخصصات الترويج وبخاصة للبنوك الصغيرة، وضرورة تحقيق التكاملية بين عناصر مزيج الاتصالات التسويقية عند الترويج لخدمات البنك.

Abstract:

The main aim of this research is to explore the extent to which tools of Marketing Communication– Mix are used by Palestinian Banking System. The paper also aims at identifying the differences in the use of the Marketing– Communication– Mix attributed to variables such as: bank origin, capital, and promotional budget. To achieve this purpose, the descriptive research methodology was employed where a questionnaire was prepared in accordance with likert– 5– scale system. The questionnaire was distributed to all bank managers responsible directly for promoting bank's services (36 managers). The paper came up with a main conclusion that the most used tool of marketing communication is public relations followed by Advertising, Demand Promotion, and finally the Direct and Electronic Marketing. The study recommended the necessity of widening the use of direct and electronic marketing, and enhansing the promotional budgets specially for the small banks.

The study also stressed the necessity of achieving integration among various marketing communication tools.

مقدمة:

لقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين تطوراً نوعياً في الأنظمة المصرفية، حيث أدى هذا التطور إلى بلوغ معظم الخدمات المصرفية المقدمة مرحلة النضوج وإلى تماثل الخدمات التي تقدمها مختلف الأنظمة المصرفية (Gronoos, 2000, pp. 361- 73) ، مما أدى إلى تقليل حدة المنافسة بشأن أنواع الخدمات المقدمة، ومن هنا برز مفهوم جودة الخدمة المصرفية باعتباره واحدا من أهم المجالات التي يمكن أن تتنافس البنوك فيما بينها ليس فقط لمجرد المضامين التسويقية التي تتضمنها الخدمة، وإنما لما تتصف به تلك المضامين من قيم رمزية يبحث عنها العميل وتشكل بالنسبة له جودة أفضل، وضمن هذا السياق ظهرت مفاهيم مثل خدمة العملاء، والتعاطف مع العملاء، وسرعة الإنجاز، والسّرية المصرفية، وأسلوب تقديم الخدمة... الخ، كمجالات في التميز في تقديم الخدمات المصرفية، وهو ما يشكل مفهوماً لجودة هذه الخدمة (الطالب، ٢٠٠٥، ص. ٦) .

ولعلنا نجد العديد من المصارف التي لديها الإمكانات المادية والبشرية لتقديم خدماتها بكفاءة وفاعلية، ولكنها تعاني من حصة سوقية متدنية، والسبب في ذلك هو ضعف اتصالها وتواصلها الفعال مع جمهورها المستهدف، فبرنامج الاتصالات التسويقية المخطط له بشكل فعال يساعد البنوك على التواصل مع العملاء والتأثير على سلوكهم الاستهلاكي للخدمة المصرفية الأمر الذي يتيح لها الاستفادة القصوى من مواردها المادية والبشرية. وبما أن البنوك العاملة في فلسطين حديثة النشأة نسبياً، معظمها لم يمض على تأسيسها أكثر من عشر سنوات، وتفتقر في معظمها إلى آليات الاتصالات التسويقية المناسبة، فقد جاء هذا البحث لاستشراف عناصر مزيج الاتصالات التسويقية المستخدمة فعلاً من قبل البنوك الفلسطينية، والبحث في مدى ملاءمة هذا المزيج، تمهيداً لوضع الأسس المثلى لبرنامج اتصالات تسويقية فعال، تستطيع من خلاله البنوك مواجهة المنافسة، واقتناص موضع ملائم لها في ظل التعقيد والتطور في الخدمات المالية والمصرفية.

مشكلة البحث:

تتنافس البنوك العاملة في فلسطين فيما بينها للحصول على حصة سوقية أكبر في سوق يمتاز بصغر حجمه ومحدودية موارده. ونتيجة لهذا التنافس، ما زالت بعض البنوك– وبخاصة الفلسطينية المنشأ– تصارع من أجل الحصول على حصة سوقية مناسبة، ومكانة لها مقابل البنوك العربية والأجنبية التي تعد أكثر خبرةً وإمكانيةً. وكون وسائل الاتصالات

التسويقية تعد غاية في الأهمية بالنسبة للبنوك للاتصال والتواصل مع العملاء والجمهور بهدف التعريف بخدماتها، **فإن البحث يحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية**:

- ما وسائل الاتصالات التسويقية الأكثر استخداماً في البنوك الفلسطينية.
- هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في استخدام وسائل الاتصالات التسويقية في البنوك الفلسطينية تبعاً لمتغير منشأ البنك.
- هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في استخدام وسائل الاتصالات التسويقية في البنوك الفلسطينية تبعاً لمتغير رأس مال البنك.
- هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في استخدام وسائل الاتصالات التسويقية في البنوك الفلسطينية تبعاً لمتغير مخصصات الترويج.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى وسائل الاتصالات التسويقية الأكثر استخداماً من قبل البنوك الفلسطينية.
- التعرف إلى مدى تطابق وسائل الاتصالات التسويقية المستخدمة من البنوك والمعايير العامة للاتصالات التسويقية.
- التعرف إلى الاختلاف في استخدام وسائل الاتصالات التسويقية في البنوك الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الآتية: منشأ البنك، و رأس مال البنك، ومخصصات الترويج.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه الأول– في حدود علم الباحث– الذي يتناول موضوع الاتصالات التسويقية في الجهاز المصرفي الفلسطيني، وأن الدراسات التي أنجزت في هذا المجال اهتمت في معظمها على قياس جودة الخدمات المصرفية في الجهاز المصرفي. كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت قطاعا مهماً من قطاعات الاقتصاد الفلسطيني هو القطاع المصرفي الذي يعوّل عليه في السعي نحو تحقيق التنمية المستدامة في الأراضي

الفلسطينية. **ويمكن تحديد أهمية البحث في النقاط الآتية:**

- الحصول على فهم واضح لوسائل الاتصالات التسويقية المستخدمة في البنوك الفلسطينية.
- تمثل الدراسة إضافة جديدة في مجال تسويق الخدمات والخدمات المصرفية في فلسطين.
- تساهم في توجيه الحملات الترويجية بشكل صائب مما يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأسلوب المسح الميداني نظراً لملاءمته لطبيعة البحث، فمن خلال هذا المنهج وُصفت الظاهرة قيد الدراسة كما هي، ودُرست العلاقة بين المتغيرات المستقلة (منشأ البنك، عمر البنك، رأس مال البنك، وميزانية الترويج) والمتغيرات التابعة والمتمثلة بعناصر مزيج الاتصالات التسويقية المختلفة. وأعدت للغرض ذاته استبانة وفق نظام (ليكرت) الخماسي، تتضمن متغيرات مستقلة وأخرى تابعة اشتقت من الأدبيات ذات العلاقة. وحللت بيانات الاستبانة من خلال البرنامج الإحصائي الشهير (SPSS) باستخدام مؤشرات إحصائية مثل: التوزيع التكراري والنسبي، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي (Anova) ، واختبار T، واختبار (LSD (Least square differences . ولتفسير النتائج الإحصائية اعتمدت القيمة (٣) كفئة القطع أو الوسط، وأية قيمة أكبر تعبر عن حال الموافقة أو القبول، وعكس ذلك يعد تعبيراً عن حال من عدم الموافقة أو القبول. وبما يخص تحليل (ANOVA) واختبار T، فإذا كانت قيمة sig (الدلالة المحسوبة) أكبر من (α = ٠,٠٥)، فسرت بعدم وجود فروقات بين المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة قيد الدراسة والعكس صحيح. ولتحديد لصالح من الفروقات أجري اختبار الفروقات المعنوية الأصغر (LSD) .

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من المديرين المسؤولين بشكل مباشر عن ترويج الخدمات المصرفية في جميع البنوك الأم العاملة في محافظة رام الله والبيرة، والمديرين الذين استقصيت البيانات منهم هم: مسئولو التسويق والترويج، ومسئولو العلاقات العامة،

ومسئولو نظم المعلومات الإلكترونية وأصحاب العلاقة. وأما العينة فكانت مسحا شاملا لمسئولي الترويج كافة (وعددهم ٣٦) في البنوك الأم العاملة في محافظة رام الله والبيرة.

محددات البحث:

- تقتصر الدراسة على البنوك الأم العاملة في محافظة رام الله والبيرة كونها تمثل الإدارات الرئيسة لجميع الفروع العاملة في فلسطين والبالغ عددها ٢٢ بنكاً.
- تقتصر الدراسة على استقصاء البيانات من مسئولي الترويج المباشرين في البنوك العاملة في المحافظة.
- هناك عناصر كثيرة للاتصالات التسويقية تناولتها الأدبيات، ولكن ركز في هذا البحث على عناصر أربعة هي: الإعلان، والعلاقات العامة، وتنشيط الطلب على خدمات البنك، والتسويق المباشر والإلكتروني، كون العناصر الأخرى كالمعارض والتغليف السلعي تعد ذات صلة بالقطاعات الإنتاجية أكثر من القطاعات الخدمية كالقطاع المصرفي.

صدق الأداة وثباتها:

بعد إتمام صياغة فقرات الاستبانة، عرضت على عشرة من المتخصصين، وأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم قبل الصياغة النهائية للاستبانة، واستخرج معامل (كرونياخ ألفا) الذي يقيس مدى ثبات الاستبانة حين بلغت قيمة المعامل ٩٥,٦٪، والذي يفوق المعامل النمطي للثبات (٦٠٪) لمثل هذا النوع من الدراسات، مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بمستوى عال من الثبوتية والاعتمادية. وقد وزعت ٣٦ استبانة على مجتمع الدراسة المكون من مسئولي الترويج كافة في البنوك أسترد منها ٣٣ استبانة (أي بنسبة ٩٢٪) . وبعد الانتهاء من جمع البيانات عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أدبيات البحث:

أولاً- الإطار النظري والمفاهيمي:

من المتعارف عليه أن ممارسة التسويق من قبل المؤسسات المالية والمصرفية ليس له تاريخ طويل، فقد ظهر التسويق المصرفي في الفترة ١٩٦٧- ١٩٦٦، ولم يعرف تطوراً حقيقياً إلا في الفترة ١٩٧٤- ١٩٧٣ (عزي، ٢٠٠٨، ص. ٦). وعلى الرغم من النمو الملحوظ في قطاع الخدمات المالية والمصرفية فان ممارسة هذه المؤسسات للأنشطة التسويقية

المختلفة لم يكن يتماشى مع هذا النمو (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٨، ص ٩). إن دراسات تسويق الخدمات المالية والمصرفية وادبياته تشير إلى أن هناك عدداً من العوامل وراء تباطؤ المؤسسات المالية والمصرفية في تبني الأنشطة والوظائف الرئيسة للتسويق وتنفيذها مقارنة بالمؤسسات الأخرى سواء في تجارة التجزئة أم في القطاع الصناعي، **حيث يرى واطسون (Watson, 1982, pp. 23- 30) أن هذه العوامل تتمثل بالآتي:**

- عدم تطوير نظرية تسويقية خاصة بقطاع الخدمات موازنة بالقطاع الصناعي حتى منتصف الثمانينيات من القرن العشرين.
- غياب الدراسات والأبحاث المتخصصة التي تتناول قطاع الخدمات المالية والمصرفية حتى وقت متأخر من القرن الماضي.
- تشوه الثقافة التنظيمية التي كانت سائدة لدى إدارات المؤسسات المالية، والتي كانت تنظر إلى الأنشطة التسويقية بعدم الارتياح، وبخاصة من حيث الضغط على الزبائن لشراء خدمات لا يريدونها.
- افتقار المؤسسات المالية والمصرفية إلى الكوادر البشرية المدربة من الناحية التسويقية والفنية.
- إن الهيكل التنظيمي للعديد من مؤسسات الخدمات المالية لم يساعد على القيام بوظائف التسويق الأساسية، حيث تشتتت الوظيفة التسويقية بين أكثر من وحدة إدارية واعتبرت آنذاك الوظيفية التسويقية نوعاً من الترف، لا تستطيع العديد من المؤسسات المالية تحمله.

وتأسيساً على ذلك، ووفق هذا النسق من التحليل، يمكن فهم الأسباب التي كانت وراء عدم إعطاء الأولوية للأنشطة التسويقية من قبل المؤسسات المالية، والذي استمر حتى ظهور بوادر المنافسة في وقت متأخر من القرن الماضي، حيث اشتدت المنافسة بين المؤسسات المصرفية وتعقدت أنشطتها وتطورت، الأمر الذي أدى إلى تبني المؤسسات المصرفية التسويق المصرفي باعتباره علما ومنهجا يساعدها في مواجهة المنافسة والتواصل مع العملاء الحاليين والمرتقبين. هذا، في الواقع، يقودنا إلى تحديد مفهوم التسويق المصرفي والتعرف إلى سماته وخصائصه. فالتسويق المصرفي «هو ذلك النشاط أو الوظيفة التي تحدد في ضوئها مختلف المعايير والأسس التي تحدد احتياجات السوق ورغباته، وتحّدد الاستراتيجيات اللازمة للمحافظة على الزبائن الحاليين وكسب زبائن جدد عن طريق

استنباط أسس مصرفية لفهم المنافسين» (ألخضري، ١٩٩٩، ص ٦). وعرّفه آخرون على أنه «ذلك الجزء من النشاط الإداري الذي يضطلع بتوجيه تدفق الخدمات المصرفية لإشباع رغبات مجموعة معينة من العملاء بما يحقق تعظيم ربحية البنك وضمان توسعته واستمراريته» (الصميدعي، ٢٠٠٠، ص ٢٨). وبعد الاطلاع على تعريفات كثيرة أخرى نستنتج أن: التسويق المصرفي هو «دراسة السوق المصرفي والعميل المستهدف وتحديد رغباته واحتياجاته مع تكييف المؤسسة المصرفية معها، وإشباع هذه الحاجات والرغبات بدرجة أكبر من درجة الإشباع التي يحققها المنافسون». **من التعريفات المسرودة أعلاه، يتضح أن التسويق المصرفي يختلف عن تسويق المنتجات الصناعية في كونه يتمتع بمجموعة من السمات أو الخصائص، أهمها:** (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٥، ص ص. ١٨ – ١٦) (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٨ ص ص. ١٦– ١٢) .

- **اللاملموسية**: إذ إنه من غير الممكن للمستفيد من الخدمة المصرفية، في كثير من الحالات، أن يلمس أو يصدر قرارات وأحكام مستندة إلى تقويم محسوس من خلال الحواس الخمسة قبل شراء هذه الخدمة. قد يكون هناك بعض المظاهر المادية للخدمة المصرفية كدفتر الشيكات أو البطاقة الائتمانية، لكن هذه تعد وسائل لايصال الخدمة المصرفية وليس الخدمة بذاتها.
- **التلازمية**: أي أن إنتاج الخدمة المصرفية واستهلاكها متلازمان، فلا يمكن تداولها مع طرف ثالث، وكل ما يتبقى له هو الشعور بالسعادة أو التعاسة من جراء استهلاكها.
- **عدم التجانس**: إن الخدمات المصرفية تتشابه كثيراً، لذا يجب على المصارف أن تجد طريقاً لإيجاد التوافق، وترسيخ ذلك في ذاكرة الجمهور.
- **قابلية النفاذ**: فالخدمة المصرفية لا يمكن تخزينها نهائيا.
- **المسؤولية الائتمانية**: وتتمثل في حماية أموال العميل، وتقديم النصيحة الموضوعية، مما يعكس الانطباع الجيد، فالموظف في المؤسسة المصرفية يجب أن يتحلى بالحياد، وأن تتوافر الثقة المتبادلة بينه، وبين العملاء أثناء تأدية الخدمة (Berry, 1995, pp. 13- 60).

وبسبب هذه السمات والخصائص الاستثنائية، فإن المزيج التسويقي التقليدي الذي يتكون من أربعة عناصر يُعد غير كافٍ عند التعامل مع الخدمات. لذا اقترح بومز وبتنر إضافة ثلاثة عناصر، أخرى وبذلك يصبح المزيج التسويقي الخدماتي سبعة عناصر (7ps)

بدلا من أربعة، **وهذه العناصر هي**:

الخدمة، والسعر، والتوزيع، والترويج، والناس، و الدليل المادي، وعلمية تقديم الخدمة (Booms & Bitner, 1981. pp. 47- 51). وكما يتضح فإن الترويج، أو ما يعرف بالاتصالات التسويقية يُعد عنصراً أساسياً من عناصر المزيج التسويقي، حيث إن عدم إنجازه بفعالية قد يؤدي إلى فشل النشاط التسويقي، وإن قدمت المؤسسة أفضل الخدمات بأسعار معقولة ومنافذ توزيعية ذات كفاءة. ويتضمن برنامج الاتصالات التسويقية الوسائل المختلفة للتواصل مع العملاء وتعريفهم بالخدمات المصرفية التي يقدمها الجهاز المصرفي، وخصائص هذه الخدمات، والفوائد التي تعود عليهم نتيجة استخدامها، وأماكن وطرق الحصول عليها. كما تهدف برامج الاتصالات التسويقية إلى تحقيق أهداف عدة أهمها: كسب العملاء والمحافظة عليهم، ورفع الروح المعنوية للعاملين، لأن إرضاءهم يُعد جزءاً من إرضاء العميل، واستقرار المؤسسة المصرفية والمحافظة على علاقات إيجابية مع ذوي المصالح سواء أكانوا عاملين أم مساهمين أم عملاء أم المجتمع المحلي أم غيرهم (Harrison, 2000, p. 172). في الواقع، هناك العديد من الطرق التي يمكن للمؤسسة المصرفية استخدامها للاتصال والتواصل مع جمهورها بهدف ترويج خدماتها المصرفية، ولا تستخدم بالضرورة جميع هذه الطرق في الوقت والمستوى نفسيهما. وهذا المزيج يمكن أن يتكون من واحدة أو مجموعة من الطرق الآتية: الإعلان، والبيع الشخصي، وترويج المبيعات، والعلاقات العامة، والتسويق المباشر والإلكتروني وغيرها (العلاق، ٢٠٠٤، ص ص. ٢١ – ٢٢). وقد أكد هل وغاندي (Hill & Gandhi, 1992. pp. 60 – 63) على أن مزيج الاتصالات التسويقية في المؤسسات المصرفية يتأثر بعوامل الملموسية، والتلازمية، والتجانس، والاقتران. فهذه العوامل تحتم على المؤسسة المصرفية استخدام وسائل اتصال مختلفة ومتميزة.

ازداد عدم الملموسية، كلَّما ازدادت الحاجة إلى خلق الإدراك بالحواس من خلال استخدام الأدلة المادية مثل عدد الفروع ونقاط التوزيع الأخرى، وكذلك استخدام لغة ورموز محددة ومدركات حسية لوصف ما هو معروض من خدمات، أما موضوع عدم الفصل والتلازمية، فإنه يقوم على التفاعل الجوهري بين مزود الخدمة والعميل عند إنتاج الخدمة، وتتعامل المؤسسة المصرفية مع هذا الموضوع من خلال وصف كل من مزود الخدمة والعميل في الإعلان. وفيما يتعلق بعدم التجانس في الخدمات المالية والمصرفية، فإنه يستلزم الاهتمام بالجودة في الحملات الترويجية، وهذا يمكن تحقيقه من خلال تحديد عمليات الخدمة ونطاقها وسجلات الأداء بالشكل الذي يسهم في الحصول على الموثوقية بجودة الخدمة. وكلما ازداد الاقتران، كلما ازدادت الحاجة إلى تمييز الخدمة من خلال توضيح تعاقب الأحداث.

ثانياً- الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها كل من **(Anna person & kollberg, 2004)** بعنوان «الاستراتيجيات الترويجية في الخدمة المصرفية في جمهورية استونيا» ، حيث هدفت إلى الحصول على فهم واضح للاستراتيجيات الترويجية في بنوك التجزئة الدولية في استونيا. وأظهرت أن البيع الشخصي يُعد الأداة الأهم في ترويج الخدمات البنكية، وتأتي الإعلانات في المرتبة الثانية من الأهمية كونها تخلق وعيا وإدراكا عن الاسم التجاري للبنك، كما أظهرت أن العلامة التجارية القوية تُعد حاسمة في جذب العملاء، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن تجزئة السوق يُعد ضرورياً لترويج الخدمات المصرفية.

وأما دراسة **(martenson, 2008)** والمعنونة «كيف يؤثر المستشارون الماليون على الولاء السلوكي للمستهلك»، فقد هدفت إلى معرفة كيفية التأثير في الولاء الموقفي والسلوكي للأشخاص الذين لا يمكن الاتصال بهم. وقد أجريت الدراسة على ثلاث مجموعات من الزبائن من أصحاب صناديق الاستثمار المشترك اختيروا بأسلوب العينة العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة العالية مع الجهد المنخفض أمران مختلفان، وأن الأشخاص الذين يُتَّصلُ بهم يمكن التأثير في ولائهم من حيث المواقف السلوكية، وأن التأثير يكون أعلى لمن يبذلون جهداً أعلى. وأوصت الدراسة بضرورة مكافأة الأفراد الذين يتصلون بالعملاء وتحفيزهم من أجل مضاعفة جهودهم في التأثير على قرارات العملاء.

وأما الدراسة التي أعدها **(yel loding & carole page, 2003)** والمعنونة «المعضلات التسويقية المباشرة لإدارة البنوك»، فقد هدفت إلى قياس مواقف الزبائن واتجاهاتهم نحو استراتيجيات التسويق المباشر، حيث شملت الدراسة استطلا ع آراء ١٥٣ شخصا من العملاء المستفيدين من خدمات تلك البنوك، وأظهرت النتائج أن الزبائن عموماً يظهرون موقفاً سلبياً تجاه استخدام البنوك لاستراتيجيات التسويق المباشر.

وقام (**الخضر عزي**، ٢٠٠٨) في بحثه المعنون «التسويق المصرفي كرافد لتنشيط النظام المصرفي في الجزائر» بإبراز دور التسويق المصرفي في استغلال الطاقات الادخارية لخدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية باستغلال الشبكة المصرفية الجزائرية، وإخراج النشاط البنكي من مجرد شبابيك يكبح فيها صنع القرار المصرفي الذاتي. وتعرضت الدراسة إلى معوقات إدماج التسويق المصرفي في الجزائر، مما جعل هذا النظام غير قادر على استقطاب السيولة. وقام الباحث بالتطبيق على بنكين جزائريين وبنك آخر كنموذج في بلد عربي (السعودية) . وأظهرت النتائج وجود فروقات من ناحية التسيير والتنشيط بين الجهاز المصرفي الجزائري والسعودي لصالح الثاني، وأوصت الدراسة بضرورة خلق

صناعة مصرفية وتطويرها في الجزائر لمواكبة مثيلاتها في العالم، وكذلك إعطاء أهمية كبيرة للمشتقات المالية غير المطبقة في الجزائر، وأكدت الدراسة على ضرورة تحرير مهنة الصيرفة وتطويرها، والسماح بإنشاء شركات تقدم تسهيلات ائتمانية أوسع وخدمات مالية أكثر، وخلصت الدراسة إلى ضرورة عصرنة الجهاز المصرفي الجزائري، واستخدام أفضل الوسائل التسويقية والترويجية للخدمات المقدمة.

وأما (**الطالب**، ٢٠٠٨) ، فقد قام بدراسة بعنوان «قياس جودة الخدمات المصرفية الإسلامية في الأردن»، ولتنفيذ الدراسة وزعت استبانة على عينة مكونة من ٤٠٠ عميل من عملاء البنك الإسلامي الأردني، والبنك العربي الإسلامي الدولي في مدينتي عمان وإربد، وذلك باستخدام خمسة متغيرات هي: الملموسية، والاعتمادية، والاستجابة للخدمة، والأمان. وقد أشارت النتائج إلى الانطباع الإيجابي عن جودة الخدمات الإسلامية المصرفية في مجال الجوانب المادية والملموسية والاستجابة والتعاطف، أما في مجالي الاعتمادية والأمان، فلم تكن بالدرجة التي ترضي العملاء، مما يدل على أن البنوك الإسلامية يقع على عاتقها العمل لتحسين هاتين الناحيتين في مجال تقديم الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام البنوك الإسلامية بالاستجابة السريعة، وتلبية مطالب العملاء كعوامل تؤثر في جودة الخدمات المصرفية، وكذلك تطوير التكنولوجيا المستخدمة في تقديم الخدمات، وضرورة الاستعانة بالأساليب والتوجهات التسويقية والترويجية الحديثة في التعامل مع العملاء.

وقامت (**دويك**، ٢٠٠٦) بدراسة مزيج الاتصالات التسويقية في شركة الهاتف الخلوي جوال، حيث هدفت إلى التعرف الى عناصر المزيج الترويجي التي تتبعها شركة جوال. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب إقبال الزبائن على شركة جوال هو كون الشركة فلسطينية المنشا، بالإضافة إلى عوامل جودة التغطية، وجودة الخدمة، وتوافر مراكز المبيعات، ومراكز الصيانة، ومعقولية الأسعار، وتوافر الخدمات المضافة. وفيما يتعلق بتأثر المشتركين بالعوامل الترويجية والتسهيلات والمزايا المقدمة من الشركة، فقد تفوق تأثير عوامل الكفالات والصيانة والتقسيط والبيع الشخصي والتسويق المباشر بالنسبة لمشتركي نظام الفاتورة، وتفوق تأثير عوامل التقسيط والحملات الترويجية ووسائل العرض على الكفالات والصيانة والبيع الشخصي والتسويق المباشر بالنسبة لمشتركي نظام الكرت، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين الخدمات، والتميز في عرضها من أجل زيادة إقبال المشتركين.

وتناولت مجلة **(Bank marketing)** بالعرض والتحليل تجربة البنك الملكي في اسكوتلاند (Bank of Scotland Royal) الذي أتم أول استخدام كامل للشبكة في تسويق خدماته وتقديمها، وحدد المزايا التي حققها البنك نتيجة لذلك (Bank marketing, 1997, p. 37) .

وقد حفل مقال **(Bankeston)** بكثير من البيانات الإحصائية التي أظهرت التطور السريع في استخدام التسويق المباشر والإلكتروني في المنظمات المالية، وبخاصة شركات التأمين والبنوك، وقد بين الكاتب أن أكثر من ٥٠٠ اتحاد ائتمان أصبحوا يستخدمون الشبكة الإلكترونية في تسويق الخدمات التأمينية والمصرفية استخداماً كاملاً. (Ban-ston, 1996, pp. 14- 18) .

وفي دراسة مقارنة أجراها **(Ducoffer, 1996)** بين الإعلان التقليدي وبين الإعلان الإلكتروني، أبرزت النتائج أن شبكة الإنترنت تمثل تحدياً للباحثين، ويظهر الحاجة إلى مزيد من البحوث حول استخدامها، وأن استخدام رجال التسويق للشبكة يتطلب فهماً أفضل لكيفية إدراك العملاء للإعلان على الشبكة.

أما **(Berthon, 1996)** فقد ناقش في بحثه استخدام شبكة الإنترنت كأداة للإعلان على نطاق واسع، ومكانة الشبكة في مزيج الاتصالات التسويقية. وقد استهدف البحث تقديم إطار نظري لقياس كفاءة استخدام الشبكة. وتوصل الباحث إلى وضع نموذج يتكون من ست مراحل، حيث عالج النموذج أساساً مشكلة كون المتلقين للرسالة الإعلانية على الشبكة، يتكونون أساساً من مجموعتين هما: المهتمون بالمنظمة المعلنة وغير المهتمين بها. واستخلص الباحث أن درجة جاذبية الشركة كأداة إعلانية يتوقف على أعداد أفراد المجموعة الأولى وتم التوصل إلى معادلة لقياس ذلك. وانتهى البحث إلى أن الشبكة لها سمات خاصة منها: سهولة الدخول إليها، والعالمية، والتكلفة المنخفضة، والاتصال بالأسواق الجديدة والحالية بطريقة متكاملة.

وفي دراسة قام بها (**حداد وجودة، ٢٠٠٨**) بعنوان «التسويق الإلكتروني وأثرة على جودة الخدمات المصرفية في الأردن». هدف من خلالها التعرف الى مدى إدراك عملاء المصارف التجارية في الأردن لمفهوم التسويق الإلكتروني واهميته، وكذلك دراسة أثر التسويق الإلكتروني على جودة الخدمات المصرفية. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها أن هناك علاقة بين توافر قواعد معلومات تسويقية لدى البنوك وجودة الخدمات المصرفية، كما أن هناك تأثيراً للتسويق الإلكتروني على جودة الخدمات المصرفية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين البحث والتطوير والأمان في الأعمال المصرفية والاستراتيجية التسويقية وبين جودة الخدمات المصرفية. وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم البنوك بتوفير قواعد بيانات تسويقية تساعد العملاء على تلبية احتياجاتهم ومساعدتهم في اتخاذ قراراتهم فيما يتعلق بالأمور المصرفية، كما أوصت بضرورة متابعة التطورات الحديثة في مجال التسويق الإلكتروني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد هدفت غالبية الدراسات السابقة إلى دراسة الاستراتيجيات الترويجية المستخدمة في الشركات المبحوثة، وكذلك التعرف الى وسائل الاتصالات التسويقية التي تستخدمها تلك الشركات، بهدف التأثير على السلوك الاستهلاكي للعملاء واستمالتهم لممارسة الطلب على الخدمات المقدمة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي، وأسلوب المسح الميداني نظراً لملاءمته لطبيعة هذا النوع من البحوث، كما تناولت الدراسات متغيرات عدة اشتقت من الأدبيات ذات العلاقة. وفيما يتعلق بالدراسة الحالية، فإن هدفها الرئيس لا يختلف كثيراً عن هدف الدراسات السابقة، فقد هدفت إلى التعرف إلى أساليب الاتصالات التسويقية المستخدمة من قبل البنوك الفلسطينية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج ذاته (المنهج الوصفي) الذي استخدمته غالبية الدراسات السابقة نظراً لملاءمته لطبيعة البحث. لقد تناولت الدراسات السابقة عناصر عدة لمزيج الاتصالات التسويقية، وأما الدراسة الحالية فقد استخدمت عناصر أربعة هي: الإعلان، والعلاقات العامة، وتنشيط الطلب على خدمات البنك، والتسويق المباشر والإلكتروني، على اعتبار أن هذه العناصر ذات علاقة بالقطاع المصرفي، واستثنت الدراسة عنصري التغليف السلعي والمعارض التجارية نظراً لعدم استخدامها من قبل الجهاز المصرفي الفلسطيني.

وصف خصائص العينة:

الجدول (١)

توزيع العينة حسب منشأ البنك

منشأ البنك	التوزيع التكراري	التوزيع النسبي
فلسطيني	١٦	٤٨,٥
عربي	١٦	٤٨,٥
أجنبي	١	٣
المجموع	٣٣	١٠٠

يشير الجدول (١) إلى أن نصف البنوك العاملة في الأراضي الفلسطينية تقريبا هي فلسطينية المنشأ (٤٨,٥٪) يليها البنوك العربية (٤٨,٥٪) ، وأما البنوك الأجنبية فتكاد تكون غير موجودة. هذه النتائج تطابقت مع إحصاءات سلطة النقد الفلسطينية التي أكدت أن هناك ٢٢ بنكاً في الأراضي الفلسطينية موزعة بين ١١ بنكاً محلياً و ١٠ بنوك عربية وبنكاً أجنبياً واحداً (سلطة النقد الفلسطينية، ٢٠٠٦) .

الجدول (٢)

توزيع العينة حسب رأس المال

رأس مال البنك	التوزيع التكراري	التوزيع النسبي
أقل من ١٥ مليون دولار	٥	١٥,١
١٥ – ٣٠ مليون دولار	١٤	٤٢,٥
أكثر من ٣٠ مليون دولار	١١	٣.٣٣
المجموع	٣٣	١٠٠

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (٢) أن ٤٣٪ من البنوك العاملة في فلسطين تعمل برأسمال يتراوح بين ١٥ إلى ٣٠ مليون دولار، وأن ٣٣٪ منها يعمل برأسمال يتجاوز ٣٠ مليون دولار، الأمر الذي يؤكد أن البنوك العاملة في فلسطين تعمل برأس مال مرتفع نسبيا.

الجدول (٣)

توزيع العينة حسب مخصصات الترويج السنوية

مخصصات الترويج	التوزيع التكراري	التوزيع النسبي
أقل من ٥٠٠،٠٠٠ دولار	١٧	٥١,٥
٥٠٠،٠٠٠ – ١،٠٠٠،٠٠٠	١١	٣.٣٣
١،٠٠٠،٠٠٠ – ١،٥٠٠،٠٠٠	١	٣
غير مبين	٤	١٢,١
المجموع	٣٣	١٠٠

يبين الجدول (٣) أن غالبية البنوك ٥١,٥٪ تنفق أقل من نصف مليون دولار سنوياً على الترويج، وهناك نسبة ٣٣,٣٪ تنفق ما بين نصف مليون إلى مليون دولار سنوياً، أما البنوك التي يتجاوز إنفاقها المليون دولار فنسبتها لا تتعدى ٣٪.

الجدول (٤)

توزيع العينة حسب أسلوب تحديد ميزانية الترويج

الأسلوب	التوزيع التكراري	التوزيع النسبي
نسبة من الأرباح السنوية	٩	٢٧,٣
مبلغ سنوي مقطوع	١٨	٥٤,٥
غير ذلك	٥	١٥,٢
غير مبين	١	٣
المجموع	٣٣	١٠٠

يشير الجدول (٤) إلى أن غالبية البنوك تستخدم سياسة المبلغ المقطوع (٥٤,٥٪) لتحديد مخصصاتها الترويجية، وأن (٢٧,٣٪) من البنوك تستخدم سياسة نسبة من الأرباح السنوية، كما أن هناك عددا من البنوك تستخدم سياسات أخرى (١٥,٢٪) قد تكون حسب المهمة والهدف المراد تحقيقه، أو حسب ما تخصصه البنوك المنافسة.

مناقشة تساؤلات البحث:

◄ **التساؤل الأول:**

ما وسائل الاتصالات التسويقية الأكثر استخداماً في البنوك الفلسطينية:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية لعناصر مزيج الاتصالات التسويقية في البنوك الفلسطينية

عناصر مزيج الاتصالات التسويقية		عناصر مزيج الاتصالات التسويقية	
الإعلان	٣,٧	**تنشيط الطلب على خدمات البنك**	٣,٧
– استخدام المنشورات والمطويات (البروشورات)	٤,٥	– الجوائز والمكافآت	٤,٤
– استخدام الصحف المحلية	٤,٤	– التمويل بضمانات معقولة	٤,٢
– استخدام اللوحات الإعلانية	٣,٣	– تخفيض نسب العمولة على بعض الخدمات	٤,١
– القنوات الفضائية	٢,٩	– التمويل بدون كفلاء	٢,٧
العلاقات العامة	٤,٠٠	– فتح حسابات بدون رصيد	٢,٦
– التعامل مع الشكاوي والانتقادات	٤,٧	– تمويل بعض مشتريات العملاء	٤,١
– تقديم مواد دعائية للعملاء	٤,٦	– التمويل بفترات سماح معقولة	٤,٠٠
– الرعاية	٤,٢	**التسويق المباشر والإلكتروني**	٣,٦
– نشر أخبار البنك وأنشطته	٤,٢	– زيارات خاصة من مندوبي البنك	٤,٣
– دعم مشاريع وفعاليات مجتمعية	٤,٢	– استخدام قواعد البيانات المتوفرة	٤,٢
– بناء علاقات إيجابية مع المساهمين	٤,٥	– الإعلان من خلال المواقع الإلكترونية	٤,١
– تكثيف أنشطة البنك في ظل الأزمات	٤,٠٠		

- **ملاحظة:**

لقد أدرجت المتوسطات الحسابية لعناصر مزيج الاتصالات التسويقية الرئيسة في الجهاز المصرفي الفلسطيني، وأظهرت فقط المتوسطات الحسابية لأبرز البنود الفرعية لكل عنصر في المزيج، نظراً لكثرتها.

تظهر نتائج التحليل الإحصائي الواردة في جدول رقم (٥) ، أن البنوك العاملة في فلسطين تستخدم الإعلان بأدواته ووسائله كافة، وهذا ما أكده مؤشر المتوسط الحسابي الذي بلغ (٣,٧) ، والذي يفوق فئة القطع (٣). هذه النتيجة تقاطعت مع دراسة Anna person and kollberg، ٢٠٠٤ والتي أكدت أن الإعلان جاء في المرتبة الثانية بعد البيع الشخصي من حيث الاستخدام كأداة ترويجية. كما أظهرت النتائج أن أكثر الوسائل الإعلانية استخداماً في ترويج الخدمات المصرفية هي المنشورات والمطويات (البرشورات) حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٥) ، وتأتي كثرة استخدام هذه الوسيلة لكونها أقل الأدوات الإعلانية تكلفة، يليها من حيث الاستخدام الصحف المحلية حيث حصلت على متوسط (٤,٤)، وتأتي كثرة استخدام هذه الوسيلة لكونها متاحة، وتمثل أداة تعريفية واسعة الانتشار، ولا سيما أن معظم الصحف أصبح لها مواقع على شبكة الإنترنت، مما أكسبها ميزة الانتشار الواسع، وأتاح للجميع قراءة الصحيفة في أي زمان ومكان بدون أية تكلفة تذكر مع إمكانية الرجوع إليها في أي وقت. ويأتي بند اللوحات الإعلانية في مراكز المدن والشوارع والساحات العامة وأسطح البنايات في المرتبة الثالثة حيث حصل على متوسط (٤,٣) ، وتمتاز هذه الوسيلة بكونها قليلة التكلفة مقارنة بالوسائل الأخرى (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩، ص. ٢٥٢) ناهيك عن أن الترويج من خلال هذه الوسيلة يعمل على ترسيخ الاسم التجاري للبنك في الذاكرة. أما أقل بنود الإعلان استخداماً فهو القنوات الفضائية حيث حصلت هذه الأداة على متوسط (٢,٩) ، وقد يعزى عدم الاستخدام الواسع لهذه الأداة إلى تكلفتها المرتفعة، وصعوبة الحجز فيها مقارنة بالوسائل الإعلانية الأخرى كالصحف والبروشورات واللوحات الإعلانية وغيرها.

كما تشير البيانات الواردة في الجدول إلى أن البنوك الفلسطينية تستخدم أنشطة العلاقات العامة على نطاق واسع حيث حصل هذا العنصر على متوسط حسابي مقداره (٤)، وهو فوق فئة القطع (٣). ويأتي هذا الاستخدام الواسع لهذا العنصر كون أنشطة العلاقات العامة تعد نافذة الاتصال بالعالم الخارجي للبنك، وهي تهدف إلى بناء سمعة جيدة في المدى المتوسط والبعيد، وهذا ما أكده وجود دائرة للعلاقات العامة في كافة البنوك الفلسطينية. وأظهرت النتائج أن إدارة البنوك تحرص على التعامل مع الشكاوي والانتقادات الموجهة للبنك حيث حصل هذا البند على متوسط عال جداً (٤,٧)، لأن عدم رضا العملاء عن خدمة معينة أو سلوك معين قد يؤدي إلى انتقاله للتعامل مع بنوك أخرى، وليس ذلك فحسب بل من الممكن أن يقوم هذا العميل بالتأثير على عملاء آخرين، وهذا سيكون له آثار سلبية خاصة إذا كانت ودائع هؤلاء العملاء وتعاملاتهم كبيرة، ويأتي في المرتبة الثانية تقديم مواد دعائية للعملاء مثل الساعات والأقلام والمفكرات وغيرها (٤,٦)،

وهذا من شأنه أن يعمل على إبقاء البنك في الذاكرة لأطول فترة ممكنة. وأظهرت النتائج أن البنوك تقوم برعاية أنشطة وفعاليات مجتمعية مختلفة (٤,٢) وتقوم كذلك بنشر أخبار البنك وأنشطته بشكل مستمر (٤,٢) محافظة بذلك على بناء علاقات بناءّة وإيجابية مع الجمهور، كما تقوم البنوك برعاية ودعم مشاريع وفعاليات لصالح المجتمع (٤,٢)، وبناء علاقات إيجابية مع المساهمين (٤,٥) ، وتحرص على تكثيف أنشطة العلاقات العامة لديها في ظل الأزمات (٤) .

وأظهرت البيانات الواردة في الجدول ذاته أن هناك اهتماماً كبيراً من قبل إدارة البنوك بتنشيط الطلب على خدماتها حيث حصل هذا العنصر على متوسط (٣,٧) ، ويأتي اهتمام إدارة البنوك بهذا العنصر لكونه أداة مسؤولة بشكل مباشر عن تنشيط الطلب على خدمات البنك وزيادة الأرباح. وأظهرت النتائج أن الجوائز والمكافآت احتلت أعلى درجة من حيث الاستخدام (٤,٤) ، ويأتي ذلك نتيجة لشدة المنافسة بين البنوك، ونتيجة لاهتمام العملاء بموضوع الجوائز والهدايا لكونها عنصراً محفزاً للجمهور لزيادة الطلب على الخدمات المصرفية. كما حصل بند التمويل بضمانات معقولة على درجة (٤,٢) ، أي أن الضمانات المعقولة التي تطلبها البنوك كانت من الأدوات المحفزة للطلب على الخدمات المصرفية. كما أن معظم البنوك تقوم بتنشيط الطلب على خدماتها من خلال تخفيض نسب العمولة على بعض الخدمات، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي (٤,١) ، وهذا من شأنه أن يجلب عملاء جدد، ويعمل على زيادة الودائع لدى البنوك، ويظهر الجدول كذلك أن هناك بعض الأدوات التي لا تستخدم بشكل واسع من قبل البنوك، فالبنوك قلما تقوم بعمليات تمويل بدون كفلاء (٢,٧) ، كون هذا الأمر يحتوي على عنصر مخاطرة عالية في نظر البنوك، وفتح حساب بدون رصيد (٢,٦) ، مما يؤكد على أن البنوك قلما تقوم بفتح حسابات للعملاء بدون رصيد معين. كما أظهرت النتائج أن البنوك تقوم بتمويل مشتريات العملاء (٤,١) ، والتمويل بفترات سماح معقولة (٤) .

وفيما يتعلق بعنصر التسويق المباشر والإلكتروني، أظهرت البيانات الواردة في الجدول (٥) أن هذا العنصر يستخدم بشكل واسع (٣,٦) ، وإن كان الأقل بين العناصر الأربعة للمزيج الترويجي. هذه النتيجة تقاطعت مع الدراسات السابقة الآتية: -Yello ing, 2003. Ducoffer, 1996. Bankeston, 1996. Berthon, 1996.. دويك، ٢٠٠٦. الطالب، ٢٠٠٨. حداد وجوده، ٢٠٠٨) . وأظهرت البيانات أن البنوك تشجع مندوبيها القيام بزيارات خاصة إلى المؤسسات لحثهم على الاستفادة من خدماتها (٤,٣) حيث ان ذلك يعد أداة فعالة ومباشرة في التواصل مع العملاء، كما تستخدم البنوك قاعدة البيانات المتوافرة لديها حول العملاء (٤,٢) للتواصل وبناء علاقات معهم وتعزيز ولائهم للبنك، والسبب في

الاستخدام الواسع لهذه الأداة هو تكلفتها المنخفضة موازنة بالأدوات الترويجية الأخرى (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩ ص ٣٠٣) . كما تقوم البنوك بالإعلان عن خدماتها من خلال مواقعها الإلكترونية (٤,١) ، فهذه الأداة تمتاز بقلة التكلفة، وكذلك قوة انتشارها وإمكانية وصولها إلى أكبر عدد ممكن من الجمهور المستفيد.

أظهرت النتائج أعلاه أن أكثر عناصر مزيج الاتصالات التسويقية استخداماً من قبل البنوك العاملة في الأراضي الفلسطينية هي: العلاقات العامة، يليه الإعلان، وتنشيط الطلب على خدمات البنك، وأخيراً التسويق المباشر والإلكتروني.

◄ **مناقشة التساؤل الثاني:**

هل يوجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير منشأ البنك:

الجدول (٦)

اختبار t لاستخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير منشأ البنك

عناصر مزيج الاتصالات التسويقية	عند ٩٥٪ فترة ثقة		الخطأ في التقدير	الفروق في المتوسطات	(Sig) الدلالة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (t)
	الأعلى	الأدنى					
الإعلان	٠,٦٩٥٤	٠,٣١٤٨	٠,٢٤٧٦	٠,١٩٠٣	٠,٤٤٨	٣١	٠,٧٦٨
	٠,٦٧٢٩	٠,٢٩٢٣	٠,٢٣٥٢	٠,١٩٠٣	٠,٤٢٦	٢٦,٩٣١	٠,٨٠٩
العلاقات العامة	٠,٩١٩٦	٠,٠٢١٦	٠,٢١٨٧	٠,٤٧٠٦	٠,٤١	٢٦,٨٣٨	٢,١٥١
تنشيط الطلب على خدمات البنك	٠,٥٠٣٨٦٧	٠,٣٨٢١٨	٠,٢١٧٢٢	٠,٠٦٠٨٤	٠,٧٨١	٣١	٠,٢٨
التسويق المباشر والإلكتروني	٠,٨٣٩٦	٠,١٤٦٨٥	٠,٢٤١٨	٠,٣٤٦٣٨	٠,١٦٢	٣١	١,٤٣٢

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه الى أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية كافة تبعاً لمتغير منشأ البنك، حيث ظهرت قيمة (sig) لكافة عناصر المزيج أكبر من (α = ٠,٠٥)، مما يؤكد أن جميع البنوك العاملة في الأراضي الفلسطينية تستخدم عناصر مزيج الاتصالات التسويقية كافة، وبنسب متقاربة بصرف النظر عن منشأ البنك، ولعل تقارب المتوسطات الحسابية (انظر الجدول رقم ٥) لاستخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية

يدعم هذا الاستنتاج ويؤكده. وتجدر الإشارة إلى أن المقارنات حصرت بين البنوك ذات المنشأ الفلسطيني والبنوك ذات المنشأ العربي على اعتبار أن البنوك الأجنبية تكاد تكون غير موجودة في الأراضي الفلسطينية.

◄ **مناقشة التساؤل الثالث للبحث:**

هل يوجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير رأس مال البنك.

الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي One- Way Anova لاستخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير رأس مال البنك

عناصر مزيج الاتصالات التسويقية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة المحسومة sig
الإعلان	بين المجموعات	٩,٢٣	٢	٤,٦١٥	١٩,٤١٥	٠٠٠
	داخل المجموعات	٦,٤١٨	٢٧	٠,٢٣٨		/
	المجموع	١٥,٦٤٨	٢٩			
العلاقات العامة	بين المجموعات	٥,٧٢٤	٢	٢,٨٦٢	٨,٢٧٥	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٩,٣٣٩	٢٧	٠,٣٤٦		/
	المجموع	١٥,٠٦٣	٢٩			
تنشيط الطلب على خدمات البنك	داخل المجموعات	٣,٦٣٩	٢	١,٨٢	٦,٢٣٢	٠,٠٠٦
	بين المجموعات	٧,٨٨٤	٢٧	٠,٢٩٢		/
	المجموع	١١,٥٢٤	٢٩			
التسويق المباشر والإلكتروني	بين المجموعات	٣,٨٦٧	٢	١,٩٣٣	٤,٥٨١	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	١١,٣٩٦	٢٧	٤,٢٢		/
	المجموع	١٥,٢٦٣	٢٩			

تشير البيانات الواردة في الجدول (٧) إلى أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية كافة، تبعاً لمتغير رأس المال، وهذا ما أكده مؤشر قيمة sig، حيث ظهر أقل من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). **وعند إجراء اختبار LSD لتحديد الفروقات المعنوية الأصغر، تبين ما يأتي:**

- **فيما يتعلق بالإعلان**، وجد أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين البنوك ذات رأس المال المنخفض (أقل من ١٥ مليون دولار) ، وبين البنوك ذات رأس المال المرتفع (١٥ مليون دولار فأكثر) لصالح البنوك ذات رأس المال المرتفع، مما يدل على أن البنوك ذات رأس المال المرتفع تستخدم الإعلان بشكل أكبر من البنوك ذات رأس المال المنخفض، وهذا مرده إلى أن الإعلان– وخاصة الإعلان التلفازي– يعد من الوسائل الترويجية المكلفة، وعليه قد يكون بمقدور المصارف ذات رأس المال المرتفع القيام بالإعلان المكثف.
- **وفيما يتعلق بعنصر العلاقات العامة**، فقد أظهرت نتائج اختبار LSD وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استخدام أنشطة العلاقات العامة بين البنوك ذات رأس المال المنخفض والبنوك ذات رأس المال المرتفع لصالح الأخيرة، وهذا أيضاً مرده إلى أن أنشطة العلاقات العامة تعد من الوسائل المكلفة، وعليه قد لا تستطيع البنوك ذات رأس المال المنخفض تخصيصها.
- **وأما فيما يتعلق بعنصر تنشيط الطلب على خدمات البنك**، فقد أظهر اختبار LSD وجود فروقات لصالح البنوك ذات رأس المال المرتفع، وهذا أيضاً مرده الى أن تنشيط الطلب على خدمات البنك بحاجة إلى رأس مال قوي يرفد التكاليف المرتفعة لعنصر تنشيط الطلب على خدمات البنك من خلال الجوائز والهدايا والمكافآت المادية، وخصومات العمولات، والتمويل بتسهيلات... الخ.
- **وأما العنصر الأخير وهو التسويق المباشر والإلكتروني**، فقد أظهرت النتائج وجود فروقات لصالح البنوك منخفضة رأس المال (أقل من ١٥ مليون دولار) ، وهذا مرده الى أن التسويق المباشر والإلكتروني يُعد أقل كلفة من غيره من الوسائل الترويجية، وعليه بمقدور البنوك الصغيرة، وذات رأس المال المنخفض الترويج من خلال هذه الأداة.

◄ **مناقشة التساؤل الرابع:**

هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير مخصصات الترويج:

الجدول (٨)

اختبار t لاستخدام عناصر الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير مخصصات الترويج

عناصر مزيج الاتصالات التسويقية	عند ٩٥٪ فترة ثقة		الخطأ في التقدير	الفروق في المتوسطات	(Sig) الدلالة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t
	الأعلى	الأدنى					
الإعلان	٠,٩٠٥	٠٠٠	٠,٢٢١	٠,٤٥٢	٠,٠٥٠	٢٧	٢,٥١
العلاقات العامة	٠,٧٥٣	٠,١٥٠	٠,٢٢٠	٠,٣٠١	٠,١٨٣	٢٧	١,٣٦٨
تنشيط الطلب على خدمات البنك	٠,٩٦٣	٠,١٤٧	٠,١٩٩	٠,٥٥٥	٠,٠٧	٢٧	٢,٧٨٨
التسويق المباشر والإلكتروني	٠,٨٥٩	٠,٢٢٦	٠,٢٦٤	٠,٣١٦	٠,٢٤٢	٢٧	١,١٩٧

يشير الجدول (٨) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية تبعاً لمتغير مخصصات الترويج حيث ظهرت قيمة sig للعناصر كافة أكبر من (α = ٠,٠٥)، وهذا يعني أن البنوك العاملة في فلسطين كافة تضع مخصصات ترويجية دون أن توزعها بنسب مختلفة على عناصر المزيج الترويجي. وتجدر الإشارة إلى أن المقارنات حصرت بين البنوك ذات المخصصات الترويجية الاقل من نصف مليون دولار، وبين البنوك ذات المخصصات الترويجية بين نصف مليون ومليون دولار، على اعتبار أن البنوك ذات المخصصات الترويجية المرتفعة جدا (بين مليون ومليون ونصف) تكاد تكون غير موجودة.

النتائج الرئيسة:

١. أظهرت النتائج أن أكثر عناصر مزيج الاتصالات التسويقية استخداماً من قبل البنوك العاملة في الأراضي الفلسطينية هي العلاقات العامة، يليه الإعلان، وتنشيط الطلب على خدمات البنك وأخيراً التسويق المباشر والإلكتروني.

٢. أكثر أنشطة العلاقات العامة استخداماً من قبل البنوك العاملة في فلسطين هي: التعامل مع الشكاوى والانتقادات الموجهة للبنك، يليه تقديم مواد دعائية للعملاء، يليه بناء علاقات إيجابية مع المساهمين، ثم الرعاية ونشر أخبار البنك، ودعم البنوك لمشاريع وفعاليات لصالح المجتمع.

٣. أكثر الوسائل الإعلانية استخداماً من قبل البنوك العاملة في فلسطين هي: المنشورات والمطويات (البروشورات) ، والصحف المحلية، واللوحات الإعلانية.

٤. أظهرت النتائج أن أكثر وسائل تنشيط الطلب على خدمات البنك استخداماً هي: الجوائز والمكافآت، والتمويل بضمانات معقولة، وتخفيض نسب العمولة على بعض الخدمات، وتمويل مشتريات العملاء.

٥. بيّنت النتائج أن أكثر وسائل التسويق المباشر استخداماً هي: الزيارات الشخصية لمندوبي البنوك، وقواعد البيانات المتوافرة، والإعلان من خلال المواقع الإلكترونية.

٦. لم تظهر النتائج وجود فروقات في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية كافة تبعاً لمتغير منشأ البنك.

٧. هناك فروقات في استخدام عناصر مزيج الاتصالات التسويقية كافة تبعاً لمتغير رأس مال البنك لصالح البنوك ذات رأس المال المرتفع (أكثر من ١٥ مليون دولار) فيما يتعلق بالإعلان والعلاقات العامة وتنشيط الطلب على الخدمات، ولصالح البنوك ذات رأس المال المنخفض (أقل من ١٥ مليون دولار) فيما يتعلق بالتسويق المباشر والإلكتروني.

٨. تبين أن هناك ضعفا واضحا في استخدام الترويج الإلكتروني لدى بعض البنوك على الرغم من سهولة انتشاره وانخفاض كلفته.

التوصيات الرئيسة:

١. ضرورة أن تقوم إدارات البنوك –وبخاصة الصغيرة منها– باستحداث أقسام أو إدارات خاصة بالتسويق والترويج، يلقى على عاتقها دراسة السوق ومتابعته، وإنجاز الأبحاث التسويقية اللازمة. وتجدر الإشارة إلى ان هناك بعض البنوك التي لا تتوافر لديها وحدات إدارية خاصة بالتسويق، حيث إن هذا النشاط يوكل إلى إدارات أخرى.

٢. العمل على زيادة فعالية التسويق المباشر والإلكتروني، وتوفير الخدمات الإلكترونية للمشتركين، وبخاصة في البنوك الصغيرة، فالتسويق الإلكتروني يُعد أداة تفاعلية ومباشرة، وأقل كلفة وأكثر انتشاراً.

٣. زيادة مخصصات الترويج وخاصة في البنوك الصغيرة، فزيادة مخصصات الترويج قد يؤدي إلى زيادة انتشار البنك، وبالتالي زيادة الطلب على خدماته.

٤. النظر في إمكانية الترويج عبر القنوات الفضائية، فالقنوات الفضائية لديها قدرات انتشارية أكثر من القنوات التلفازية المحلية، وإمكانية وصولها إلى الجماهير

بشكل أكبر وأوسع، ناهيك عن أنها أكثر وصولاً وتكراراً وتأثيراً*.

٥. العمل على تفعيل بعض أنشطة العلاقات العامة بهدف تعزيز ثقة الجمهور بالبنوك، وتحسين سمعتها وصورتها لدى جمهورها، وبخاصة أن البنوك متهمة بأنها تستنزف مقدرات المجتمع ومدخراته دون أن يكون لها مساهمة كبيرة في تنمية المجتمع بقطاعاته المختلفة.

٦. العمل على ابتكار خدمات وتسهيلات جديدة من قبل البنوك من أجل زيادة قدراتها التنافسية وتحسين صورتها في أذهان المستهلكين.

٧. ضرورة أن تحرص البنوك على تحقيق التكاملية بين عناصر مزيج الاتصالات التسويقية (Integrated Marketing Communication) ، وذلك بهدف ضمان وجود رسائل اتصالية منسجمة ومتناسقة في وسائل الترويج كافة، فالرسائل الترويجية المتناقضة وغير المنسجمة في الوسائل المختلفة، قد يفقد الجمهور ثقته بالبنك، مما يؤثر سلباً على الطلب على الخدمات المصرفية.

٨. العمل على تكثيف الخدمات البنكية وتعزيزها من خلال الأكشاك الإلكترونية (electronic Kiosks)، كونها تسهل على العملاء، وتنشط الطلب على الخدمات المصرفية. وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض البنوك لا يتوافر لديها نظام الأكشاك الإلكترونية، الأمر الذي يستدعي العمل وبكل جدية لاستخدام هذا النظام.

(العلاق، ٢٠٠٢، ص. ٢٢٦. Kotler, 2004, pp. 319- 20. Belch, 2001, p. 503).

- **الوصول:** عدد أو نسبة الأشخاص أو المنازل التي تصلهم الوسيلة الإعلانية خلال فترة زمنية معينة.
- **التكرار:** عدد المرات خلال الفترة الزمنية المحددة التي يكون فيها احتمال أن الشخص قد اطلع فعلاً على الرسالة الإعلانية.
- **التأثير:** هي القيمة النوعية لتلقي الرسالة، أي مدى تأثر المتلقي بالرسالة الإعلانية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. جامعة القدس المفتوحة، «الاتصالات التسويقية»، ط٢، فلسطين، ٢٠٠٩.

٢. جامعة القدس المفتوحة، «تسويق الخدمات المالية»، ط١، فلسطين، ٢٠٠٨.

٣. جامعة القدس المفتوحة، «تسويق الخدمات»، ط١، فلسطين، ٢٠٠٥.

٤. حداد شفيق، وجودة محفوظ، «التسويق الإلكتروني وأثره في جودة الخدمات المصرفية: دراسة ميدانية على البنوك الأردنية»، جامعة العلوم التطبيقية، ٢٠٠٨.

(jps accounting forums. www. jps- dir. com/forum/forum- posts. asp?tid= 1894&pid=5361).

٥. ألخضري، محسن، «التسويق المصرفي»، دار إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩.

٦. دويك، أروى، «مزيج الاتصالات التسويقية في شركات الهاتف الخلوي: دراسة تطبيقية على شركة جوال الفلسطينية»، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، ٢٠٠٦.

٧. سلطة النقد الفلسطينية، النشرة الإحصائية، رام الله، ٢٠٠٦.

٨. الصميدعي، محمود، «استراتيجية التسويق»، دار الحامد، عمان، ٢٠٠٠.

٩. الطالب، صلاح، «قياس جودة الخدمات المصرفية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية»، جامعة جرش، الأردن، ٢٠٠٨.

(www. aleppoeecnomics. com. /vb/showthread. php?t=16016- 62k.).

١٠. العلاق، بشير، «الخدمات الإلكترونية بين النظرية والتطبيق: مدخل تسويقي استراتيجي»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٤.

١١. العلاق، بشير، «الترويج والإعلان التجاري: نظريات وتطبيقات»، دار اليازوري العلمية، عمان، ٢٠٠٢.

١٢. عزي، الخضر، «التسويق المصرفي كرافد لتنشيط النظام المصرفي في الجزائر»، مجلة إلكترونية شهرية تعنى بالعلوم الإنسانية، ٢٠٠٨. (www. uluminsania. net).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Anna Person, Grankvist, kalorinak Ollberg, «Promotion Strategies for Banking Services», 2004.*
   (http: //www. smartbize. com/article/view 440) .
2. *Bank Marketing, "RBS to Pioneer Online Marketing", Bank Marketing, January, 1997, p. 37.*
3. *BankSton, Karen, "Caught Up In Web, Credit Union Mangt", Sept, 1996, pp. 14 – 18.*
4. *Berthon, Pirre, Leyland F. Pitt and Richard T. Waston. "The World Wide Web As An Advertising Medium: Toward An Understanding of Conversion Efficiency", Journal of Advertising Research, January/ Feb – 1996, p p 43 – 54.*
5. *Booms, B. H. and Bitner, M. j. , "Marketing Strategies and Organizational Structure for Service Firms in Donnelly".*
6. *j. H. and George, W. R (eds) . Marketing of Services. Chicago: American Marketing Association, 1981.*
7. *Berry, L. and Parasuraman, A. "Building A New Academic Field – The Case of Services Marketing", Journal of Retailing, Vol. 69. No 1, spring, 1995. p p. 13 – 60.*
8. *Ducoffer, Robert H, "Advertising Value and Advertising on the Web", journal of Advertising Research, Sept/ October, 1996 – p p. 21 – 35.*
9. *George. E. Belch and Michael A. Belch, "Advertising and Promotion: An Integrated Marketing Communication", 5 th ed. , MC Graw – Hill (irwin), U. S. A, 2001.*
10. *Gronroos, C. Service Management And Marketing, Lexington Books , Lexington,MA, 2000, pp. 361- 73.*
11. *Harrison, Tina, "Financial Services Marketing", Pearson Education Limited, England, 2000.*
12. *Hill, D. j. & Gandhi, N. , "Services Advertising: A Fram Work to Its Effectiviness", Journal of Services Marketing, Vol. 8, July 1992.*
13. *Kotler & Armstrong, "Principles of Marketing", 10 thed, Pearson Prentice – Hall, Upper Sadle Rever, New Jersey, 2004.*

14. *Lovelock, C. H. , "Classifying Services to Gain Strategic Marketing In Sights", Journal of Marketing, Vol. 47, Summer, 1983, p p. 9 – 20.*

15. *Page, Carlo & Loding, yel, International Journal of Bank Marketing, Vol, 21, 2003, p p. 17 – 27.*

16. *Ritah, Martenson, International Journal of Bank Marketing, Vol 34, 2008, p p. 11 – 25.*

17. *Watson, I. J. , "The Adoption of Marketing By English Clearing Banks", European Journal of Marketing, 16, 3, 1982.*

إستبانة البحث

◄ **القسم الأول:**

معلومات عامة:

١. منشأ البنك: أ. فلسطيني ب. عربي ج. أجنبي

٢. تاريخ بدء العمل في فلسطين: ....

٣. رأس المال الحالي للبنك: ....

٤. المخصصات السنوية للترويج:

أ. أقل من ٥٠٠,٠٠٠$ ب. من ٥٠٠,٠٠٠ – ١,٠٠٠,٠٠٠

ج. ١,٠٠٠,٠٠٠ – ١,٥٠٠,٠٠٠ د. ١,٥٠٠,٠٠٠– ٢,٠٠٠,٠٠٠

و. أكثر من ذلك

٥. يتم تحديد ميزانية الترويج عن طريق:

أ. نسبة من الأرباح السنوية ب. مبلغ سنوي مقطوع

ج. غير ذلك، حدد

....

....

◄ **القسم الثاني:**

ويبحث هذا القسم في عناصر مزيج الاتصالات الترويجية المستخدمة في البنوك الفلسطينية.

الرجاء وضع إشارة (✖) في المربع الذي يمثل الخيار المستخدم لديكم.

- **أولاً- الإعلان:**

الرقم		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	نستخدم الصحف المحلية لترويج خدماتنا					
٢.	نستخدم المجلات المحلية لترويج خدماتنا					
٣.	نستخدم التلفزيون المحلي لترويج خدماتنا					
٤.	نستخدم التلفزيون الوطني لترويج خدماتنا					
٥.	نستخدم القنوات الفضائية لترويج خدماتنا					
٦.	نستخدم الإذاعات المحلية لترويج خدماتنا					
٧.	نستخدم الإذاعة الوطنية لترويج خدماتنا					
٨.	نستخدم اللوحات الإعلانية (في الشوارع، على البيانات، مراكز المدن، الساحات العامة...) لترويج خدماتنا					
٩.	نستخدم الملصقات على وسائل النقل لترويج خدماتنا					
١٠.	نستخدم المنشورات والبروشورات للتعريف بخدمات البنك					
١١.	نوفر عروض سمعية وبصرية للإعلان عن خدمات البنك					

- **ثانياً- العلاقات العامة:**

الرقم		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	نقوم بتنظيم المؤتمرات للتعريف بالبنك وأنشطته					
٢.	نقوم بعمل اللقاءات الصحفية للتعريف بالبنك وأنشطته					
٣.	نقوم بعمل ورش العمل للتعريف بالبنك وأنشطته					
٤.	نقوم بعمل دورات تدريبية لأفراد من المجتمع					
٥.	نقوم بدعوة بعض من جمهورنا إلى وجبات غذاء أو عشاء					
٦.	نحرص على التعامل بإيجابية مع الشكاوي والانتقادات الموجهة إلى البنك					
٧.	نقوم بنشر أخبار البنك وأنشطته بشكل مستمر					
٨.	نعمل على تحفيز أعضاء الإدارة العليا للكتابة في الصحافة					

الرقم		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩.	نعمل على تحفيز أعضاء الإدارة العليا للظهور في وسائل الإعلام					
١٠.	يقوم البنك برعاية أنشطة وفعاليات مختلفة (مشاريع خيرية– فعاليات رياضية وغيرها)					
١١.	نهتم بترشيح أحد مسئولي البنك الكبار للعضوية في إدارة مؤسسات أخرى					
١٢.	نحرص على دعم مشاريع وفعاليات لصالح المجتمع المحلي.					
١٣.	نحرص على بناء علاقات إيجابية مع المساهمين					
١٤.	نحرص على بناء علاقات إيجابية مع النقابات العمالية					
١٥.	نحرص على تقديم مواد دعائية للعملاء مثل الساعات والأقلام والمفكرات وغيرها					
١٦.	يكثف البنك أنشطة العلاقات العامة في ظروف الأزمات					

- **ثالثاً– تنشيط الطلب على خدمات المصرف:**

الرقم		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	من خلال الجوائز العينية					
٢.	من خلال المكافآت المالية					
٣.	من خلال المسابقات					
٤.	من خلال سحوبات على حسابات العملاء					
٥.	من خلال نسب الفائدة المرتفعة على الودائع					
٦.	من خلال فتح حسابات بدون رصيد أولي					
٧.	من خلال تخفيض نسب العمولة على بعض الخدمات					
٨.	من خلال تمويل بعض مشتريات العملاء					
٩.	من خلال التمويل بفترات سماح معقولة					
١٠.	من خلال التمويل بضمانات معقولة					
١١.	من خلال التمويل بدون كفلاء					

- **رابعاً- التسويق المباشر والإلكتروني:**

الرقم		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	نحرص على تسويق خدمات البنك من خلال الهاتف المباشر					
٢.	نحرص على تسويق خدمات البنك من خلال البريد العادي المباشر (مواد مطبوعة، أشرطة مسموعة أو مرئية... الخ)					
٣.	نقوم باستخدام البرامج التلفزيونية المباشرة ذو الاستجابة المباشرة للترويج لخدمات البنك					
٤.	نقوم باستخدام البرامج الإذاعية المباشرة ذو الاستجابة المباشرة للترويج لخدمات البنك					
٥.	يتواصل البنك مع عملاءه من خلال قاعدة بيانات متوفرة لديه					
٦.	نقوم بتنظيم زيارات لموظفي البنك إلى المؤسسات لحثهم على الاستفادة من خدمات البنك					
٧.	يقوم البنك بتخصيص أكشاك إلكترونية يقدم من خلالها خدمات للعملاء (الصراف الآلي مثلاً)					
٨.	نستخدم موقعنا الإلكتروني للتواصل مع العملاء					
٩.	نعمل على الإعلان عن خدماتنا على الموقع الإلكتروني					
١٠.	نتواصل مع عملائنا من خلال الأشرطة الإعلانية على الموقع الإلكتروني					
١١.	نتواصل مع عملائنا من خلال محركات البحث المختلفة					
١٢.	نتواصل مع عملائنا من خلال الهواتف النقالة (sms)					

الخصائص السيكومترية لاختبار الترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي لميدنيك على عينة من الطلبة الفلسطينيين

د. زياد بركات*

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك، منطقة طولكرم التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

اهتمت الدراسة الحالية بفحص الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم، وقد اختيرت لهذا الغرض عينة تعريب عشوائية لهذا الاختبار مكونة من (٤٧٣) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية موزعين على الصفوف (١٠، و١١، و١٢) . ولدى ترجمة الاختبار وتعريبه وتطبيقه على أفراد العينة أظهرت نتائج الدراسة الآتية:

١. تأكدت دلالات صدق الاختبار بطرق مختلفة: الصدق التلازمي، وصدق المفهوم والصدق التمييزي، والصدق بالاتساق الداخلي للفقرات.

٢. وتأكدت دلالات ثبات الاختبار بطرق عدة: إعادة الاختبار (٠,٧١) ، والاتساق الداخلي للفقرات (٠,٧٤) ، والطريقة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان–براون (٠,٨١) .

٣. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠١) تبعاً لمتغيري: التخصص الدراسي، والتفوق التحصيلي لصالح طلبة التخصص العلمي ، والطلبة المتفوقين تحصيلياً على الترتيب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجات الطلبة على الاختبار تبعاً لمتغيرات: مستوى الصف الدراسي، والجنس.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، الخصائص السيكومترية، الصدق، الثبات، التحصيل، التخصص الدراسي.

Abstract:

This study examined the psychometric characteristics (Validity and Reliability) of Medinck Remote Associates Test for measurement of creative thinking among Tulkarm secondary students' in Palestine. For achieving the objective of the study, the researcher randomly selected a sample which is consisted of (473) male and female students from (10, 11, and 12) grads of Tulkarm secondry schools. After translating and applying the test on the selected sample the study indicated the following findings:

1. *The test validity was ensured in different ways: Concurrent validity by comparison exterme group, constract validity by approximation discrimination approach, and by internal consistency validity.*
2. *The coefficients of reliability ensured in different ways: Test re- test (0.71), internal consistency corrected by Cornbach Alpha formula (0.74), and split –half by Spearman– Brown formula (0.81).*
3. *There were statistical significant differences (α = 0.01) between students' scores on Medinck Remote Associates Test according to the following variables: Specialization, and achievement level, in favor of the branch and high level achievement students. But there were no significant differences between student's scores on test according to the following variables: Class level , and sex.*

Keywords: Creative thinking, Psychometric characteristics, valitity, reliability, achievement, specialization

خلفية الدراسة وأهميتها:

يمثل الإبداع شكلاً من أشكال رقي النشاط الإنساني الفردي من جهة، وهو من جهة أخرى يعدّ مظهراً من مظاهر التطور والازدهار المجتمعي، لذا حظيت ظاهرة الإبداع دائماً باهتمام واسع في المجتمعات التي تسير في خطى حثيثة من أجل تقدمها العلمي والصناعي والتكنولوجي، ونظراً لأهمية ظاهرة الإبداع في العلوم الإنسانية بعامة، وعلم النفس بخاصة ، حاولت الاتجاهات النفسية المختلفة بنظرياتها واتجاهاتها المتعددة دراسة هذه الظاهرة؛ وتركت هذه التفسيرات العلمية آثارها النظرية والمنهجية على دراسة الإبداع. ومن هذه الاتجاهات الاتجاه السلوكي (Behaviorism) الذي حاول تفسير الظاهرة الإبداعية وفقاً لمسلماته الأساسية التي تفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات، أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات (Cropley, 1976). وقد ظهرت نظريات سلوكية مختلفة في هذا الاتجاه حول التفكير المبدع وعملياته وأشكال ظهوره؛ ومن هذه النظريات السلوكية نظرية ميدنيك (Mednick) الترابطية التي ترى أن الإبداع قدرة الفرد على وضع صياغات فعالة وجديدة بين الأفكار القديمة، وبذلك يكون التفكير في أثناء الإبداع عملية من التنبه المتكرر للتأليف بين العناصر العقلية.

ويتوقف ظهور الإبداع بصفته نشاطاً على وجود ثروة من الأفكار المكتسبة من خلال الخبرة ، يصوغها الفرد صياغة جديدة، أو يضعها في تراكيب جديدة، وبدون هذه العناصر الأولية لا يستطيع الفرد أن يصوغ عملياته الإبداعية، وبعبارة أخرى فإن الإبداع تبعاً لهذه النظرية ما هو إلا إعادة صياغة المعلومات ، أو الخبرات التي يكتسبها الفرد أو القائمة لديه بالفعل في نمط أو شكل جديد. وبناء عليه، فإن ميدنيك يرى أن تدريب القدرات الإبداعية يقوم على تشجيع الفرد على إثارة الدافع نحو الربط بين العناصر المتعارضة، أو التي تبدو متعارضة من أجل التوصل لحلول فاعلة للمشكلات المختلفة (Pilirto, 1992) .

الأساس النظري:

المدارس النظرية التي فسرت التفكير الإبداعي:

هناك مدارس عديدة ذات مذاهب واتجاهات مختلفة ، حاولت تفسير التفكير الإبداعي كل من زاويتها الخاصة، وتبعاً لمنطلقاتها وأسسها النظرية **ومن هذه المدارس**:

- **أولاً: مدرسة التحليل النفسي**:

تختلف النظريات التحليلية في جوانب عديدة حول تفسير الإبداع، ولكنها تشترك

معاً في التأكيد على الجوانب الانفعالية والوجدانية دون الجوانب المعرفية العقلية للإبداع (Guilford, 1970) ، فيشير فرويد (Frued) وهو الرائد التقليدي لهذه المدرسة إلى أن الإبداع مرادف لمفهوم التسامي أو الإعلاء (Sublimation) ، وأن الدافع الجنسي يتم التسامي به عند كبته ليصل إلى دافع مقبول اجتماعياً على شكل سلوك إبداعي؛ فمصدر الإبداع عند فرويد هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ومقبولة اجتماعياً (Pilirto, 1992) . وبذلك فإن الإبداع تبعاً لنظرية فرويد التحليلية ما هو إلا تعبير عن وسيلة دفاعية نفسية للحياة اللاشعورية ويعبر عن طاقات الفرد الجنسية والعدوانية (عبد الغفار، ١٩٧٧) .

وهناك وجهة نظر أخرى في هذا الاتجاه وهي نظرية كوبيه (Kubie) التي تفسر الإبداع وفق ثلاث مفاهيم أساسية هي: اللاشعور (Un- consciouness) ، وما قبل الشعور (Pre- consciouness) ، والشعور (Consciousness) ، باعتبارها مفاهيم أساسية لإنتاج السلوك الإبداعي؛ وبناءً على ذلك يرى كوبيه أن العملية الإبداعية نتاج لنشاط ما قبل الوعي، أما النتاجات الإبداعية فتنتج عن الوعي، أما اللاوعي فيحرض ويحث الفرد على التفكير الإبداعي، في حين يعمل الوعي على تحسين هذا الإبداع وتقويمه ونقده (روشكا، ١٩٨٩) .

وقد لاقت هذه التفسيرات التحليلية للإبداع انتقادات شديدة بسبب نظرتها التشاؤمية لمفهوم الإبداع ، وبخاصة تفسير فرويد الذي ربط بين هذا المفهوم والاضطرابات النفسية، فهو يرى أن المبدع إنسان تسيطر عليه الإحباطات النفسية، ويعجز عن التعبير عن غرائزه الجنسية، ولهذا يتجه للإبداع كبديل يتسامى خلاله إلى ما فقده في الواقع (Sisk, 2003) . وقد فندت دراسات وبحوث عديدة هذه التفسيرات السلبية للإبداع حينما أظهرت أن الإبداع يكون مصحوباً بخصائص لا ترتبط بالاضطرابات والإحباطات النفسية مثل: الاستقلالية والمبادأة والمرونة والتلقائية وغيرها مما لا تتوافر لدى عامة الناس (بركات، ٢٠٠٧؛ جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧؛ Sternberg, 1988؛ Lefrancois, 1988) .

- **ثانياً: المدرسة الإنسانية:**

يمثل هذه المدرسة مجموعة من العلماء من مثل: ماسلو، وروجرز، وفروم، ويرى أصحاب هذه المدرسة إجمالاً أن الطبيعة الإنسانية تنطوي على حاجات وذات صيرورة دائمة ومتطورة، ويلاحظ أن هذه المدرسة تأخذ اتجاهاً وسطياً بين رأي الاتجاه التحليلي والاتجاه السلوكي، ومن المفاهيم الأساسية لهذا الاتجاه حول الإبداع هو التركيز على مفهوم الذات، حيث يرى روجرز أن التحقيق الذاتي يعني التعبير المليء بالإنسانية أو الوظيفة الكاملة للإنسان، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يمتلك طاقات إبداعية

بدرجات مختلفة، وأن الإبداع صفة وخاصية طبيعية ، وليس نتاجاً لحياة الإنسان في ظروف محددة، ويضاف إلى ذلك اعتقاد أصحاب هذا الاتجاه خلافاً للتفسير التحليلي أن الصراع يعوق الإبداع، وليس دافعاً له كما يرى فرويد، وأن الحرية الشخصية والشعور بالأمن والسلامة والتمتع بالصحة النفسية تعدُّ شروطاً لتنمية الإبداع (Woolfolk, 1990).

- **ثالثاً: المدرسة المعرفية:**

تهتم النظريات المعرفية إجمالاً عند تفسيرها للإبداع بمعرفة ما الذي يجري في دماغ الإنسان عندما يبدع، **وبذلك تنطلق نظرية بياجيه (Piaget) مثلاً كنظرية مهمة في هذا المجال من الافتراضات الآتية:**

١. الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية كالتفكير والذكاء والوعي والتوقع والإدراك وحب الاستطلاع باعتبارها دوافع أساسية للإبداع.

٢. إن العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان للعالم والبيئة من حوله، دون التقليل من أهمية البيئة في نمو الإنسان المعرفي.

٣. هناك وظيفتان أساسيتان للنمو العقلي هما: التنظيم (Organization) ، والتكيف (Adaptation) ، حيث يشير التنظيم إلى قدرة الإنسان المبدع على ترتيب العمليات المعرفية وتنسيقها في أبنية معرفية متكاملة متسقة، بينما يشير التكيف إلى نزعة الفرد المبدع للتلاؤم الحسن مع البيئة التي يعيش فيها؛ وذلك عن طريق عمليتين معرفيتين متكاملتين هما: التمثل (Assimilation) ، والملاءمة (Acommolation) ، فالتفكير الإبداعي من وجهة نظر بياجيه هو قدرة معرفية يستطيع من خلالها استيعاب الموقف وتمثله وتصنيفه وترتيبه من جديد حتى يتلاءم معه، وإذا لم تساعده خبراته المعرفية السابقة على ذلك، يحدث لديه ما يسميه بياجيه باختلال التوازن المعرفي (Equilibration) وهذا ما يدفعه للإبداع لتوفير استراتيجيات جديدة تساعده على إعادة التوازن من جديد (صبحي، ١٩٩٢؛ توق وعدس، ١٩٨٤) .

ومن النظريات الأخرى التي تتبنى التفسير المعرفي في تفسيرها للإبداع نظرية الجشتالت (Gestalt) ومن روادها العالم فرتماير (Werteimer) ، وكوهلر (Cohller) اللذان يريان أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة عند وجود موقف غير مكتمل أو ناقص بشكل من الأشكال، وعند صياغة المشكلة، أو تكميل النقص لا بد من أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار. ويميز فرتماير بين تلك الحلول للمشكلة التي تأتي صدفة أو القائمة على أساس التعلم، وبين تلك التي تتطلب الحدس والاستبصار الإدراكي وفهم المشكلة، ثم تنظيم الموقف للوصول إلى

الحل المناسب، والتفكير الإبداعي هو ذلك المرتبط بالموقف الأخير الذي يفسر الإبداع الناتج عن الفكرة التي تظهر فجأة على أساس الحدس والاستبصار، وليس على أساس التفكير المنطقي (روشكا، ١٩٨٩) .

أما أحدث النظريات المعرفية في هذا الاتجاه فهي نظرية باركينز (Parkins) الذي يشير فيها إلى أهمية ما أسماه بالوثبات الذهنية (Mental Leaps) التي يجربها المبدع عندما يصل إلى مرحلة الإلهام أو الإشراق الإبداعية (Illumination) ، حيث تتم هذه الوثبات الذهنية في ثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة الاستبصار السريع، وفيها تحدث الوثبات الذهنية بشكل فائق السرعة في مستويات التفكير اللاشعوري، فيحدث الاستبصار بالحل للمشكلات التي كانت تبدو مستحيلة الحل في السابق. والمرحلة الثانية مرحلة الوثبات الذهنية الفجائية، وفيها تقفز فجأة العمليات الذهنية إلى سطح الوعي، فيدرك المبدع الحل. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التحقق ، وفيها يتم التعرف والتحقق (Recongnization and realization) ، وهي على درجة كبيرة من الأهمية تساعد المبدع على تقويم الحلول التي توصل إليها. ولعل أهم شيء في عملية الإبداع عند باركينز هو الاندهاش الأصيل (Genuine Surprise) الذي يأتي للفرد فقط الذي أعد نفسه للتعرف إلى تطبيقات الموضوع المثير للدهشة والاستغراب (Sisk, 2003; Pilirto, 1992) .

- **رابعاً: المدرسة السلوكية:**

حاول السلوكيون تفسير التفكير الإبداعي وفق المسلمات الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني في جوهره ، يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات أو اقترانات بين المثيرات والاستجابات، وظهرت في رحاب هذا الاتجاه السلوكي نظريات مختلفة حول التفكير الإبداعي وعملياته وأشكال ظهوره؛ إذ يرى كروبلي أن ممثلي هذه النظريات عموماً حاولوا دراسة ظاهرة الإبداع وفق الخطوط الأساسية كل وفق اتجاهه النظري (روشكا، ١٩٨٩) ، الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، علماً بأن هذه العلاقة من حيث آليتها ما زالت غير واضحة، وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها (Woolfolk, 1990) .

ومن النظريات السلوكية نظرية الإشراط الإجرائي (Operational) أو الوسيلي (Instr-mental) لسكنر (Skiner) ، التي تركز على أهمية التعزيز في تنمية السلوك الإبداعي، فالفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة إذا عززت استجابته هذه، ويرى روشكا صحة هذا المبدأ حيث يفترض أن الوالدين يملكان القدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع، ونظرية العمليات الوسيطة (Processes of mediation)، ومن ممثليها

أوزكود (Osgood) و هل (Hall) وهي تعتبر أن ما بين المثير والاستجابة تتدخل جملة من العناصر المختلفة، ويعتقد بريتون (Breton, 1991) إن جزءاً مهماً من الأصالة كمظهر للإبداع يتمثل في القدرة على إطلاق الأفكار في الوقائع المتمايزة المتجاورة، على اعتبار أن الإبداع يعتمد على عملية تكوين تداعيات، أو ترابطات من الخبرة السابقة وتحويلها إلى تكوينات وتركيبات جديدة، ولقد وجد هذا القول أصداء له عند بعض الباحثين الذين اقترحوا استخدام مبادئ النظرية الترابطية في تفسير السلوك الإبداعي، وذلك من خلال إطار سلوكي تقليدي أو محدث؛ فواطسون (Watson) مثلاً يعرف التفكير الإبداعي بأنه تفكير غير معتاد، يحدث حينما يندمج الفرد في حل مشكلة معينة جديدة، ويكون هناك في البداية عدد من محاولات التعلم، وفيه يصل الفرد إلى خلق تكوينات جديدة كالقصيدة أو اللوحة الفنية، أو الفرض العلمي، ويتم الوصول إلى الاستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات، والتعبير عنها حتى تصل إلى نمط جديد منها، وعناصر الخلق الجديد ، وما يحدث لها هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة للتغير المستمر في أنماط المنبه (عبد الحميد، ١٩٨٧) .

ويشبه رأي هب (Hebb,1977) فيما يتعلق بالإبداع رأي واطسون، إلا أنه استبدل مفهوم الاستجابات عند واطسون بمفهوم تجميع الخلايا، حيث ينظر هب إلى الإبداع على أنه ليس الظهور المفاجئ لعملية كلية جديدة، لأن الاستبصار الجديد يتكون من إعادة تركيب مجموعات ردود أفعال وسيطة سبق تكوينها. والحلول الإبداعية للمشكلات هي روابط بين مدخلات حسية وعمليات مركزية سابقة عليها، وإذا لم يتوصل الفرد للحل السليم فإن هب يقترح عليه أن يتلاعب أولاً بالمنبهات الخارجية المحيطة به في محاولة لتغيير تجمع الخلايا الذي يكون نشطاً في هذه الآونة، وإذا لم يكن هذا مفيداً فعليه أن يسقط المشكلة وينطلق بعيداً عن الموقف البيئي المباشر، وهذا يسمح بالتغيرات في العمليات الوسيطة الحادثة، ومن ثم يمكن الوصول للحل الجديد بعد ذلك.

النظرية الترابطية للإبداع لميدنيك

ترعرعت هذه النظرية ضمن الاتجاه السلوكي مدعومة بجملة من الدراسات التجريبية، ومن أبرز ممثليها مالتزمان (Maltzman) وميدنيك (Mednick) اللذان يريان في الإبداع تنظيماً للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، أو تمثيلاً لمنفعة ما، وبقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعداً الواحد عن الآخر بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعاً، وأن معيار التقويم في هذا التركيب هو الأصالة، والتواتر الإحصائي للترابطات، وفي هذا المضمار قدم ميدنيك تعريفاً للأصالة الإبداعية بأنها ربط بين اثنين أو أكثر من العناصر التي لم تكن مرتبطة من قبل من أجل تحقيق هدف

معين (Lefrancois, 1988) ، وهو يعتقد أن الإبداع يشتمل على تكوين روابط بين المثيرات والاستنتاجات، ولكن ما يميز هذه الروابط هو أنها تتم بطريقة غير مألوفة (جديدة) ، فالمثيرات ترتبط باستجابات لا تتعلق بها إلى حد كبير، فالربط بين جوانب البيئة يتعلق أكثر بالجوانب التي لا ترتبط في الخبرة. **والحل الإبداعي عند ميدنيك يتم الوصول إليه بطرائق ثلاث هي (Higgins, 1966) :**

١. **المصادفة (Serendipity):** كأن تساهم وقائع اتفاقية (أي تحدث صدفة) في الوصول إلى الترابطات المطلوبة، وذلك أثناء انشغال الفكر بترابطات أخرى مختلفة ، فتظهر ارتباطات جديدة بين عناصر لم يسبق لها أن ارتبطت، كما لم يسبق إثارتها وهي مقترنة مع بعضها بعضاً.

٢. **التشابه (Similarity):** أي تستثار العناصر الارتباطية مقترنة ببعضها بعضاً نتيجة التشابه بين هذه العناصر ، أو نتيجة للتشابه بين المثيرات التي تستثيرها.

٣. **التوسط (Mediate):** فيرى ميدنيك أن العناصر الارتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنة زمنياً بعضها ببعض عن طريق توسط عناصر أخرى مألوفة مشتركة تساعد في الوصول إلى ما هو أصيل وغير شائع أو غير مألوف.

وهناك فروق فردية في إنتاج الترابطات الأصيلة، فبعضهم يعاني من صعوبة شديدة في إنتاج الاستجابات البعيدة، أو لا ينتجها على الإطلاق، بينما يكون بعضهم الآخر أكثر تحرراً من سيطرة الحلول المألوفة، ومن ثم ينتج التداعيات البعيدة بسهولة ويسر (Whil-field, 1987) . وبعض خصائص التركيبات الفريدة يمكن الوصول إليها إذا وضع في الاعتبار الجدة غير المتوقعة، وكذلك مناسبة هذه التركيبات واكتمالها وبساطتها، وأيضاً المسافة العقلية بين عناصرها (Roger, 1998) . وعلى كل فإن محاولات تفسير الإبداع وفقاً لنظرية ميدنيك ، تهمل الفرد نفسه باعتباره عنصراً مهماً في الربط بين البيئة والسلوك، فهو يصبح مجرد مكان لتخزين الارتباطات الشرطية، ويكون تحت رحمة العالم ومثيراته، كما أنه سلبي أساساً، وهذا ما يرفضه كثير من السيكولوجيين، فالتحديد لماذا كان الفرد سيتصرف بطريقة إبداعية أو غير إبداعية؟ يكمن في خصائصه الشخصية الفريدة ككائن يشترك بطريقة نشطة في الحياة وبكفاءة متميزة (Cropley, 1973) . ويحدد ميدنيك بعض العوامل التي تكمن خلف الفروق الفردية من حيث القدرة على التفكير الإبداعي، **ومن هذه العوامل (Medinck, 1964):**

١. الحاجة إلى العناصر الارتباطية: فالفرد الذي يفتقر إلى وجود العناصر اللازمة

للتكوينات الجديدة لا يستطيع أن يقدم إنتاجاً إبداعياً يستحق الاهتمام، وبذلك يتفاوت الأفراد في هذا الشأن.

٢. تنظيم الارتباطات: حيث يؤثر التنظيم على مدى احتمال وسرعة وصول الفرد إلى الحل الإبداعي، ويعرف ميدنيك هذا التنظيم بالتنظيم الهيراركي الارتباطي.

٣. عدد الارتباطات: فكلما كانت الارتباطات بالمثير كبيرة العدد، كلما ازداد احتمال وصول الفرد إلى الاستجابة الإبداعية بشكل أسرع.

وقد اعتبرت هذه العوامل مرتكزات أساسية لنظرية ميدنيك ، فبعد العديد من الدراسات الميدانية في هذا المجال ، قدم ميدنيك اختباره المعروف باختبار الترابطات المتباعدة (Remote Association Test) لقياس السلوك الإبداعي، الذي يقوم على بعض المسلمات منها أن العملية الترابطية خصوصاً الترابطات عبر التشابه تؤدي دوراً في العملية الإبداعية، وأنه يمكن تدريب القدرات الإبداعية من خلال تشجيع الفرد على إثارة دوافعه نحو الربط بين العناصر المتعارضة، أو التي تبدو متعارضة (بركات، ٢٠٠٧) .

مشكلة الدراسة:

أصبح من المعروف لدى المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية والسلوكية بعامة، ولدى المتخصصين في القياس والتقويم بخاصة، أن الاختبارات والمقاييس التي تصمم في بيئات معينة ، قد لا تكون صالحة ومناسبة للتطبيق في بيئات أخرى، حتى لو تشابهت معها في بعض الظروف والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، إذ إن هناك مؤثرات ثقافية تترك بصماتها تجعل من الضروري التأكد من مدى ملاءمة هذه الاختبارات للبيئة المراد قياس الظاهرة فيها. لذا أصبح هناك اهتمام واضح بين الباحثين والمتخصصين في هذه المجالات لتعريب أدوات القياس التي يستخدمونها وتقنينها ، أو تطويرها سيكومترياً (الصدق والثبات) ، لتناسب البيئات المحلية التي يعملون فيها.

وعلى الرغم من أهمية تأليف وتصميم المقاييس النفسية الملائمة للبيئة المحلية وضرورتها ، بحيث تكون مبنية أصلاً وفق المعايير الثقافية والقيم السائدة في هذه البيئة؛ فإنه لا يمكن الاستغناء عن عملية تعريب المقاييس الأجنبية، كونها رافداً مهماً لحركة القياس والتقويم النفسي والتربوي. فعملية ترجمة وتعريب وتقنين وسائل القياس النفسية والتربوية عن مصدرها الأجنبي ما زال يُعدّ خطوة مهمة تخدم الباحثين والمتخصصين وطلبة الدراسات العليا لاستخدامها في بحوثهم، وهذا يمكنهم من مواكبة التطور والتقدم في هذه المجالات، كما توفر هذه المقاييس فرصاً للتعامل مع معايير عالمية يمكن الاستفادة منها لمقارنة نتائج الدراسات والبحوث معها.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والمتمثلة بتعريب اختبار الترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي لميدنيك وتقنينها (Mednick Remote Associates Test)، والتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على البيئة المحلية الفلسطينية. **وبالتحديد فإن الدراسة الراهنة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. هل توجد دلالات صدق لاختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم بفلسطين بالطرق المختلفة المستخدمة لهذه الغاية؟

٢. هل توجد دلالات ثبات لاختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم بفلسطين بالطرق المختلفة المستخدمة لهذه الغاية؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي ، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) ؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي ، تبعاً لمتغير التفوق الدراسي (متفوقون/ غير متفوقون) ؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الراهنة من كونها من الدراسات الامبريقية الميدانية التي تهدف للتحقق الإحصائي التحليلي من مدى صلاحية أداة مهمة من أدوات القياس ذات الثقة العالمية لقياس مفهوم على درجة كبيرة من الأهمية، وهو التفكير الإبداعي. **وتظهر أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:**

١. إن الاختبارات المصممة عربياً لقياس الإبداع قليلة، وبالتالي تبقى المجتمعات

العربية في بيئاتها المحلية بحاجة إلى تطوير مقاييس أجنبية، وتعريبها للاستفادة من خبرات الآخرين في هذا المجال.

٢. إن تصميم اختبارات نفسية وتربوية متخصصة موثوقة وبناءها ، يحتاج إلى جهد علمي فائق وبذلك يمكن الاستعاضة عنه مؤقتاً بتعريب الاختبارات الأجنبية وتقنينها (Standardization) لتلبية الحاجة الملحة الناتجة عن النقص في الاختبارات في هذا المجال.

٣. يمكن الاستفادة من هذا الاختبار في حال تعريبه في مجالات تربوية ونفسية كالإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، وتشخيص القدرات وتحديد الاستعداد وغير ذلك.

٤. وتبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً من ندرة توافر مقاييس مطورة على البيئة الفلسطينية ـ تبعاً لمعرفة الباحث– ، ويعود السبب إلى اعتماد الباحثين على اختبارات مطورة عن بيئات عربية مجاورة.

٥. يخدم هذا الاختبار المتخصصين في مجال القياس والتقويم وبخاصة في مراكز القياس والتقويم الملحقة في الجامعات والمؤسسات التربوية والثقافية المختلفة، كأداة يمكن استخدامها للتعرف على السلوك الإبداعي للشباب والبالغين، ومن ثم الوصول إلى وضع معايير واضحة لفهم طبيعة السلوك لهذه الفئة من العمر.

٦. إمكانية استخدام هذا الاختبار لتشخيص حالات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة وإرشادهم وتوجيههم تبعاً لقدراتهم الإبداعية، لما للإبداع من قدرة تنبؤية بصفات شخصية، وقدرات عقلية أخرى، كالذكاء والتحصيل والإنجاز والمرونة والجمود وحل المشكلات والتكيف النفسي والاجتماعي والدراسي وغير ذلك.

مصطلحات الدراسة:

◄ التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

هو نشاط ذهني متميز يؤدي في جوهره إلى نتاجات وإنجازات جديدة غير مألوفة، وتبعاً لنظرية ميدنيك التي تتبناها هذه الدراسة؛ فإن التفكير الإبداعي هو: «إيجاد حلول وأفكار جديدة منظمة ومترابطة في تراكيب متطابقة مع المقتضيات الخاصة بعناصر متداخلة في التراكيب، وكلما كانت العناصر متباعدة التراكيب، كلما أدت إلى حلول أكثر إبداعية» (, p 31 Medinck, 1971). كما عرف ميدنيك الإبداع بأنه «عملية صب عناصر عدة متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما، وتعد هذه الحلول أو

العمليات إبداعية بمقدار جدة العناصر التي يشملها هذا التركيب أو أصالتها» (خير الله، ١٩٨١، ص ٣٢) . ويحدد مفهوم التفكير الإبداعي إجرائياً في الدراسة الحالية وفقاً لهذه النظرية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الاختبار المعد للتقنين ، والمتمثلة بعدد الإجابات الصحيحة التي يضعها المفحوص على فقرات الاختبار.

- **الخصائص السيكومترية (The Psychometric Characteristics):**

يقصد بالخصائص السيكومترية للاختبار توافر معاملات صدق وثبات للاختبار في بيئة محددة؛ حيث يشير مفهوم الصدق إلى أن الاختبار الجيد يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيرها. أما الثبات فيعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى.

- **طلبة المرحلة الثانوية:**

ويقصد بهم طلاب وطالبات الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر من الفرعين الأدبي والعلمي، والملتحقين للدراسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) .

- **التخصص الدراسي:**

ويقصد به التخصصات الناتجة عن التقسيم المتبع في المدارس الحكومية في فلسطين، والذي يتيح للطلبة الاختيار بين القسم الأدبي أو القسم العلمي، ويكون ذلك بعد الصف العاشر من المرحلة الثانوية.

- **التفوق الدراسي:**

ويقصد به تفوق الطالب والطالبة في التحصيل العام حيث اختيرت مجموعتان من الطلبة تبعاً لمعدلاتهم العامة: مجموعة تميز أفرادها بالتحصيل المرتفع حيث تجاوزت معدلاتهم (٩٥٪) ويمثلون ما نسبته (٢٥٪) من حجم عينة التقنين، ومجموعة أخرى تميزت بتدني مستوى التحصيل لدى أفرادها حيث انخفضت معدلاتهم عن (٦٥٪) ويمثلون ما نسبته (٢٥٪) من حجم عينة التقنين.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة هدف التعريب، وهي اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك، وبالعينة المكونة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم بفلسطين، وبالإجراءات المستخدمة للتقنين، وبالأسلوب الإحصائي المتبع لذلك، وبالزمان والمكان اللذيْن أجريت فيهما هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة التقنين:

تكونت عينة تقنين الاختبار من (٤٧٣) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين للدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨)، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. وقد اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية عنقودية من بين (٤٥) مدرسة ثانوية موزعة على ثلاث مناطق تعليمية هي: المدينة وفيها (١٢) مدرسة، ووادي الشعير، وفيها (١٥) مدرسة، والشعراوية وفيها (١٨) مدرسة؛ حيث اختيرت مدرستان بطريقة القرعة (العشوائية البسيطة) من كل منطقة تعليمية (واحدة للذكور وأخرى للإناث) لتمثل التخصص العلمي، ومدرستان أخريان (واحدة للذكور وأخرى للإناث) لتمثل التخصص الأدبي، وبذلك بلغ عدد المدارس التي اشتملت عليها عينة التقنين (١٢) مدرسة. وبالطريقة نفسها اختير صف من هذه المدارس ليمثل إحدى الصفوف (١٠، و١١، و١٢). وبذلك أصبحت التشكيلة النهائية لعينة التقنين كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (١)

توزيع عينة التقنين حسب الجنس والتخصص والصف

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٢٤١	٥٠,٩
	الإناث	٢٣٢	٤٩,١
التخصص	الأدبي	٢٤٧	٥٢,٢
	العلمي	٢٢٦	٤٧,٨
الصف	العاشر	١٥٦	٣٣,٠
	الحادي عشر	١٦١	٣٤,٠
	الثاني عشر	١٥٦	٣٣,٠

ثانياً: أداة الدراسة:

أ. اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك:

يتكون اختبار الترابطات المتباعدة (Remote Associates Test– RAT) لميدنيك من صورتين (أ) و (ب) وهو مصمم للتطبيق في مرحلتين: الثانوية والجامعية، ويتكون الاختبار من (٤٠) فقرة للمرحلة الثانوية، و (٣٠) فقرة للمرحلة الجامعية، تشتمل كل منها

على ثلاث كلمات يطلب من المفحوص البحث عن كلمة رابعة لكل فقرة بحيث تكون هذه الكلمة الجديدة كلمة لها علاقة أو ترتبط بالكلمات الأخرى بشكل من الأشكال ومثال على ذلك ما يأتي:

حارس نار أخضر ....

والمطلوب في هذه الفقرة أن يضع المفحوص كلمة «غابة» على أساس وجود علاقة بين هذه الكلمة والكلمات الأخرى فيقال: حارس الغابة، والنار تشب في الغابة، والغابة خضراء.

بالرغم من أن هذا الاختبار ليس اختبار سرعة ، فإن مؤلفه الأصلي حدد أربعين (٤٠) دقيقة كوقت أقصى لإتمام الحل، وتبين من الدراسات التي أجراها أن زيادة الوقت إلى ساعة وأكثر لا يعطي فروقات جوهرية في النتائج (Mednick, 1971). ويتمتع هذا الاختبار بسهولة التطبيق ، ولا يحتاج إلى إجراءات خاصة أو إرشادات صعبة عند التطبيق، وإنما يحتاج إلى توجيه بسيط مع مثال للمفحوص أو المفحوصين، ثم يطلب منهم قراءة الكلمات في المجموعات المختلفة جيداً، والبحث عن كلمة مناسبة لكل مجموعة توضع أمامها في الفراغ المناسب على ورقة معدة للإجابة، **وقد صممت فقرات الاختبار في ضوء الخصائص الآتية (Mednick, 1971; Higgins, 1966; Mednick, 1964):**

- كل مفردة من مفردات المجموعة الواحدة لها المستوى نفسه من التمييز مقارنة بالمتوسط العام للاختبار.
- عند اختيار كل مفردة من مفردات الاختبار، يؤخذ بعين الاعتبار مستوى صعوبتها بالنسبة للطلاب في المرحلة الثانوية.
- جميع المفردات التي يشتمل عليها الاختبار لها إجابة واحدة صحيحة.
- اختيرت المفردات بحيث لا تعكس مستوى الذكاء.
- مستوى صعوبة المفردات (٠,٥٠) تقريباً.

ب. درجة الاختبار:

تحدد درجة المفحوص على اختبار ميدنيك بعدد الكلمات الصحيحة التي يعطيها لكل مجموعة من الكلمات، علماً أن تعليمات الاختبار تسمح أن يعطي المفحوص أكثر من كلمة لكل مجموعة، وتحسب له درجة واحدة إذا كانت إحداها صحيحة، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا الاختبار ما بين (صفر – ٤٠) درجة (Mednick, 1971).

ت. الأساس المنطقي لهذا الاختبار:

يقوم هذا الاختبار على أساس المسلمات الأساسية للاتجاه السلوكي في علم النفس، الذي ينتمي له مصمم هذا الاختبار، حيث تفسر الظاهرة الإبداعية بالنشاط أو السلوك البشري المتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويفترض ميدنيك أن الإبداع قدرة الفرد على وضع صياغات حديثة بين الأفكار القديمة، وأن ما يؤهل الفرد للوصول إلى هذه الصياغات المبتكرة هو ما يتوافر لديه من ثروة لغوية وفكرية مكتسبة من خلال الخبرة السابقة، وعلى هذا الأساس النظري، **فإن ميدنيك صمم هذا الاختبار في ضوء الاعتبارات** (**السليماني**، ١٩٩٤؛ **روشكا**، ١٩٨٩؛ **إبراهيم**، ١٩٨٥؛ **Mednick, 1971**) الآتية:

- أن الأفراد يتباينون في القدرة على التفكير الإبداعي.
- إمكانية تدريب القدرة على التفكير الإبداعي بتشجيع الفرد على إثارة دافعه نحو الربط بين العناصر المتعارضة ، أو التي تبدو متعارضة.
- للتعزيز دور مهم في تنمية السلوك الإبداعي.
- للتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة دور فعال في التأثير على امتلاك القدرة على التفكير الإبداعي. وأن للوالدين دوراً بارزاً في إغناء ثقافة الطفل وتعدد خبراته الفكرية.
- أن لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده أثراً في اكتساب الفرد القدرة على صياغة ترابطات إبداعية جديدة وصحيحة.

ث. تطوير الاختبار بصورته الأصلية:

- صدق الاختبار بصورته الأصلية:

لقد ركز مؤلف الاختبار عند بنائه على أنواع الصدق الآتية (Mednick, 1971):

- **صدق المحك (Criterion Validity):** وقد استخدم ميدنيك عدداً من المحكات (اختبار تيرمان لتعلم المفهوم، واختبار تايلور لقياس السلوك الإبداعي، واختبار ميلير لقياس التشابهات) للتأكد من صدق الاختبار، وقد توصل إلى معاملات صدق مقبولة ومناسبة تشير إلى معاملات ارتباطية إيجابية ومرتفعة بين نتائج اختباره وهذه المحكات.

- **صدق البناء أو المفهوم (Construct Validity):** باستخدام طريقة الصدق التقاربي بين هذا الاختبار وبين اختبارات أخرى (مقياس الاستعداد القرائي، واختبار منيسوتا للمتشابهات الهندسية، واختبار استنتاج الأسباب، واختبار التفكير الناقد) لها علاقة معه.

- ثبات الاختبار بصورته الأصلية:

استخدم ميدنيك طريقتين للتحقق من ثبات الاختبار (Mednick, 1971) هي:

- **طريقة الثبات بالتجزئة النصفية (Split – Half Reliability):** وقد حُسب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية (Odd– Even Reliability) على الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة عند تصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (Spea-man– Brown Formula) على عينة حجمها (٤٤٩) طالباً وطالبة من صفوف (١٠ و ١١ و ١٢) الممثلة للمرحلة الثانوية (٠,٩٠) ، وهو معامل اعتبره مؤلف الاختبار مرتفعاً ومؤشراً إيجابياً لثباته.

- **طريقة الثبات بالصور المتكافئة (Equivalent Forms Reliability):** وقد حُسب معامل الارتباط بين استجابات عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بلغ حجمها (٧٢) طالباً وطالبة على الصورة (أ) واستجاباتهم على الصورة (ب) من الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١) .

- تعريب الاختبار وتقنينه على البيئة الفلسطينية:

اتبع الباحث في تعريبه وتقنينه لهذا الاختبار الخطوات الإجرائية الآتية:

- عكف الباحث على ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية بتعريب المفردات باستخدام قواميس عدة ، ومعاجم لغوية متخصصة وعامة باللغتين العربية والانجليزية: (المورد للبعلبكي، ٢٠٠٢؛ ومعجم وقواعد اللغة العربية للدحداح، ١٩٩١؛ ومعجم جابر وكفافي، ١٩٨٨؛ وقاموس زهران، ١٩٨٧؛ والموسوعة المختصرة في علم النفس للخولي، ١٩٧٦، ومن القواميس الأجنبية: (American Heritage Dictionary, 1996; Merriam– Webster's Dictionary, 1995).

- بعد ترجمة مفردات الاختبار المكونة من (٤٠) مجموعة من الكلمات، تتكون كل مجموعة منها من ثلاث كلمات، والكلمات المفتاحية لهذه المجموعات؛ لاحظ الباحث أن بعض هذه الكلمات لا تناسب الثقافة العربية العامة ولا الثقافة الفلسطينية المحلية (لا يستطيع المفحوص الربط ما بينها وبين الإجابة في ترجمتها للعربية)، مما أضطره في هذا

الحال إلى استبعاد ست فقرات وهي:

Ship	*outer*	*parking*	....
Goof	*light*	*rocker*	....
Throut	*rate*	*cards*	....
Narrow	*laced*	*arrow*	....
Bug	*finger*	*killer*	....
Fly	*scotch*	*knife*	....

والتي إجاباتها: (space), (off), (cat), (straight), (lady), (butter) على الترتيب.
بينما عُربت بعض الفقرات الأخرى جزئياً، من خلال تعريب مفردات هذه الفقرات مع الإبقاء على الكلمات المفتاحية للحل ، وذلك لتتلاءم مع الثقافة المحلية، وهذه الفقرات:

Moon	*mondey*	*true*	....
Account	*large*	*battery*	....
Head	*rotten*	*sholl*	....
Show	*wax*	*walk*	....
Hair	*cooking*	*drill*	....

والتي إجاباتها: (blue), (charge), (egg), (floor), (oil) على الترتيب، حيث عُربت كالآتي:

سماء	بحر	خرزة	....
أسود	زاوية	الأساس	....
قشرة	فاسد	أصفر	....
كرة	باطن	سطح	....
بترول	شعر	زيتون	....

والتي إجاباتها: (أزرق)، (حجر)، (بيضة)، (أرض)، (زيت) على الترتيب.

- بعد إتمام الترجمة في صورتها الأولية عُرضت على متخصصين باللغة: أحدهما متخصص باللغة العربية والأخر باللغة الإنجليزية، وقد أفدت من ملاحظاتهما على عدد من المفردات.

- وبعد حذف ست فقرات من الاختبار لعدم ملاءمتها، وتعديل بعض الفقرات الأخرى كلياً أو جزئياً أصبح الاختبار بصورته المعربة يتكون من (٣٤) فقرة، نظمت ورتبت وفقاً لتنظيم الاختبار الأصلي، كما صُممت استمارة الاختبار مرفقة ببعض البيانات الشخصية، وبعض التعليمات لتسهيل تطبيقه. حيث يمنح المفحوص درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة وفقاً لمفتاح الإجابة الخاص بهذا الاختبار، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا الاختبار بين (صفر – ٣٤) درجة؛ تعبر الدرجة المرتفعة عليه عن مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي، في حين تعتبر الدرجة المنخفضة مؤشراً للتفكير الإبداعي المنخفض.

نتائج الدراسة:

١. هل توجد دلالات صدق جوهرية لاختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم بفلسطين بالطرق المختلفة المستخدمة لهذه الغاية؟

للتحقق من صدق المقياس فقد حُسب باستخدام طرق عدة هي:

أ. طريقة الصدق التلازمي (Concurrent Validity) باستخدام ما يعرف بالمقارنة الطرفية (The comparison extreme group): وتعتمد هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات أفراد عينة التقنين من ذوي الإبداع المرتفع على محك محدد، بمتوسط درجات أفراد من ذوي الإبداع المنخفض على المحك نفسه، ومن ثم حُسبت دلالة الفروق بين هذين المتوسطين (Sternberg, 1988). ولهذا الغرض استخدم الباحث محك الانطباعات الذاتية في تقدير المعلمين لفئتين من الطلاب: الفئة الأولى مجموعة الطلبة ذوي إبداع مرتفع، والفئة الثانية مجموعة الطلبة ذوي إبداع منخفض، **وقد تم ذلك تبعاً للخطوات الإجرائية الآتية:**

♦ تطوير قائمة الصفات الخاصة بالطالب المبدع، وذلك بالاعتماد على المواصفات الخاصة بالطالب المبدع التي أشارت إليها الدراسات السابقة (Sisk, 2003، جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧؛ صبحي، ١٩٩٢؛ خير الله، ١٩٧٦)، والتي أعدها الباحث لهذا الغرض وهذه الصفات هي:

- **الخصائص العقلية المعرفية**: سرعة البديهة، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم، وسعة الإدراك وطرح البدائل، وعمق الخبرات السابقة، وكثرة القراءة، والمرونة الفكرية، والانفتاح العقلي، وإتقان التعلم، والبحث والتقصي، والاهتمام والمتابعة، والطلاقة

الفكرية، والقدرة على الإضافة والتفصيلات لحل المشكلات، والذكاء والإنجاز، وسلامة اللغة والتراكيب، والنشاط والحيوية في أثناء الدرس، وغزارة الأفكار، وحب الاستطلاع.

- **الخصائص الشخصية والانفعالية**: الرغبة في اقتحام المجهول، والدافعية والحماس، وعدم الخوف من الوقوع بالخطأ، والمجازفة والمغامرة، والثقة بالنفس، التحدي، الاستقلالية، والانطواء والانعزال، والقلق المرتفع، والتنوع في التعبير عن الانفعالات، الحيوية والنشاط، الرغبة في بحث المشكلات الصعبة، التحمل والصبر، المنافسة والاندفاعية، التحرر، والجدية في العمل.

♦ توزيع قائمة الصفات الإبداعية على المعلمين مربي الصفوف التي اختيرت كعينة تقنين للاختبار، والطلب منهم اختيار خمسة من طلاب الصف الأكثر إبداعاً وخمسة طلاب من الأقل إبداعاً من كل صف دراسي وفق هذه القائمة؛ وبذلك تشكلت مجموعتان لهذا الغرض هما: مجموعة الطلاب الذكور وعددهم (٦٠) طالباً من التخصصين العلمي والأدبي، منهم (٣٠) طالباً يمثلون الطلاب الأكثر إبداعاً، و (٣٠) طالباً يمثلون الطلاب الأقل إبداعاً. ومجوعة الطالبات وعددهن (٦٠) طالبة من التخصصين العلمي والأدبي، تمثل (٣٠) منهن الطالبات الأكثر إبداعاً، بينما تمثل (٣٠) طالبة الأقل إبداعاً.

♦ تبعاً لتصنيف المعلمين (مربي الصفوف) في الخطوة السابقة أصبح لدى الباحث مجموعتان متطرفتان من الطلبة وفق الخصائص الخاصة بالطالب المبدع: الأولى، من الذكور وعدد أفرادها (٦٠) طالباً موزعين على مجموعتين بالتساوي: (٣٠) طالباً من ذوي الإبداع المرتفع، و (٣٠) طالباً من ذوي الإبداع المنخفض. وتقابلها مجموعة أخرى وفق الخصائص نفسها من الإناث. كل ذلك تم وفق محك الانطباعات الذاتية في تقدير المعلمين لمن يتمتع بصفات الإبداع، وممن لا يتمتع بهذه الصفات من الطلبة.

♦ طبق مقياس الترابطات المتباعدة لميدنيك على أفراد المجموعات المختلفة ذكوراً وإناثاً، كما حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة «ت» لكل مجموعة من المجموعات كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة، ودلالة الفروق لمجموعتي الطلاب الذكور ذوي الإبداع المرتفع والمنخفض

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إبداع مرتفع	٣٠	١٦,٠٣	١,٦٩	٧,١٧	دال (α = ٠,٠١)
إبداع منخفض	٣٠	١٢,٦٦	١,٩		

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة
ودلالة الفروق لمجموعتي الطالبات ذوات الإبداع المرتفع والمنخفض

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إبداع مرتفع	٣٠	١٧,١٩	١,٤٧	٥,٩٨	دال (α = ٠,٠١)
إبداع منخفض	٣٠	١٤,٦١	١,٨٢		

ويظهر من نتائج الجدولين السابقين أن قيمة «ت» بلغت (٧,١٧) و (٥,٩٨) لدى الذكور والإناث على الترتيب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن هناك فروقاً جوهرية بين المتوسطات الحسابية لكل من مجموعات الطلاب الذكور والإناث من ذوي الإبداع المرتفع والمنخفض، وبالتالي فإن هذا المقياس قادر على التمييز بوضوح بين الطلاب ذوي الإبداع المرتفع والمنخفض مقارنة بالمحك المستخدم، وهو التقدير الذاتي للمعلم للتفكير الإبداعي.

ب. طريقة صدق المفهوم (Construct Validity): لعل صدق المفهوم هو الأكثر تعبيراً عن معنى الصدق في قياس السمات والخصائص النفسية والمفاهيم الافتراضية من مثل الذكاء والإبداع والشخصية من غيره من أنواع الصدق (Crocker, 1986)؛ لذا يرى علماء القياس أن الأهمية الأولى يجب أن تعطى لصدق المفهوم، لأنه يعبر عن المعنى النظري للصدق لبنية نظرية افتراضية تمثل صفة أو خاصية نفسية أو سلوكية دون أن نستطيع ملاحظتها مباشرة (عودة، ١٩٨٥) ، ويتم هذا النوع من الصدق إجرائياً بالخطوات الآتية:

- التعريف بالإطار النظري للصفة التي يفترض ارتباطها ببناء الاختبار الجديد.
- اشتقاق فرضيات حول نتائج الاختبار من خلال الإطار النظري.
- التحقق من صحة الفرضيات منطقياً أو تجريبياً.

وهناك طرق عدة يمكن استخدامها، وتعطي مؤشرات للتحقق من هذه الافتراضات منها: الاتساق الداخلي (Internal consistency)، ومعامل الاستقرار (Stability coef-cient)، وعلى الرغم من اعتبار هذين المعاملين مؤشرين للثبات ، فإنهما يعتبران مؤشرين

أيضاً للصدق بالمعنى المفهومي (Brown, 1982)، إضافة إلى الصدق التقاربي (Approx-mation)، والتباعدي (Divergency)، والتمييزي (Discrimination)؛ حيث يستخدم الصدق التقاربي للتحقق من صدق المفهوم من خلال ارتباط نتائج الاختبار المراد التأكد من صدقه بنتائج اختبارات أخرى ثابتة وصادقة، وتقيس المفهوم نفسه أو مفاهيم أخرى على علاقة بهذا المفهوم (Gronlund, 1997)، بينما يستخدم معامل التباعدي من خلال إثبات ضعف الارتباط بين نتائج الاختبار الجديد ونتائج اختبارات أخرى تقيس مفاهيم أخرى تختلف عن المفهوم الذي يقيسه هذا الاختبار، في حين يشير الصدق التمييزي إلى قدرة الاختبار على التمييز بين فئات متباينة، بحيث تتوزع درجات الطلبة بشكل اعتدالي على هذا الاختبار (Brown, 1982; Mehrens, 1980).

وللتحقق من صدق اختبار ميدنيك بالمعنى المفهومي اعتمد الباحث الطرق الآتية:

- **معامل الصدق التقاربي**: بناءً على الإطار النظري لاختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي وضع الباحث الفرضية الآتية: درجات أفراد عينة التقنين على اختبار التفكير الإبداعي لميدنيك ترتبط إرتباطاً طردياً وموجباً مع درجاتهم على اختبارات أخرى أعدت لتقيس هذا المفهوم أو مفاهيم أخرى ذات علاقة به. لفحص هذه الفرضية استخدم معامل الصدق التقاربي من خلال التحقق إحصائيا من مدى الارتباط بين نتائج اختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي، ونتائج اختبارات أخرى تقيس الإبداع ، أو لها علاقة وثيقة به وهي: اختبار تورنس للتفكير الابتكاري المصور، وتعريب أمير خان (١٩٩٢)، واختبار الذكاء للشباب المصور لزهران (١٩٧٦)، واختبار المصفوفات لرافين، تعريب أبو حطب (١٩٧٧)، واستبانة الدافع للابتكارية لإسماعيل (١٩٨٨)، واختبار الجمود الذهني لأيزنك ولسون، تعريب الباحث (بركات، ٢٠٠٨)، ومقياس أساليب حل المشكلات من إعداد الباحث (بركات، ٢٠٠٨)، وجميعها اختبارات إما معربة ومطورة أو مصممة لتناسب البيئة العربية والمحلية ، ومعروف لها صدق وثبات على الصعيد العالمي والعربي أو المحلي، إضافة إلى درجات التحصيل المدرسي العام للطلاب، والجدول الآتي يبين معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة مختارة من عينة التقنين الكلية والبالغ عددها (١٦١)، وهم طلبة الصف الحادي عشر من الذكور والإناث من التخصصين العلمي والأدبي (على أساس أن هذا الصف

يتوسط المرحلة الثانوية) على اختبار ميدنيك ودرجاتهم على هذه الاختبارات:

الجدول (٤)

معاملات الارتباط بين نتائج اختبار ميدنيك ونتائج الاختبارات الأخرى

الاختبارات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
اختبار تورنس للتفكير الابتكاري المصور	٠,٧٦	(α = ٠,٠١)
واختبار الذكاء للشباب المصور	٠,٥٧	(α = ٠,٠١)
واختبار المصفوفات لرافين	٠,٨٢	(α = ٠,٠١)
واستبيان الدافع للابتكارية	٠,٦٤	(α = ٠,٠١)
التحصيل الدراسي	٠,٦٩	(α = ٠,٠١)
اختبار الجمود الذهني	٠,٨٣	(α = ٠,٠١)
مقياس أساليب حل المشكلات	٠,٧٧	(α = ٠,٠١)

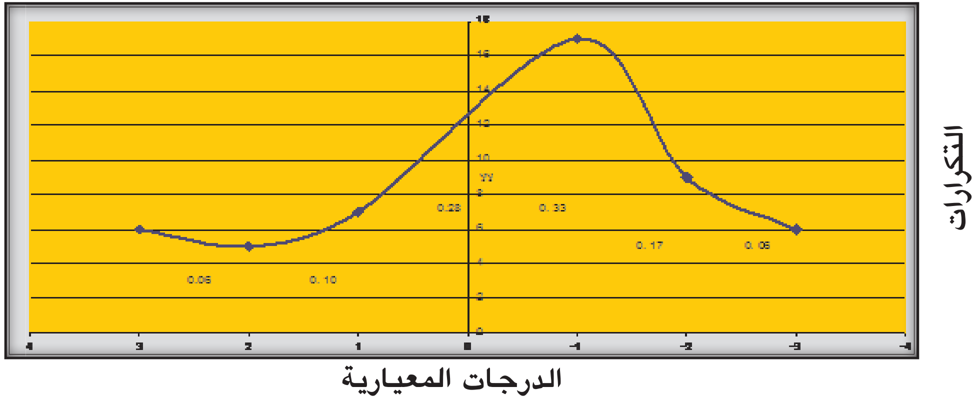
يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وجوهرية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) بين درجات أفراد عينة التقنين على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي، والاختبارات الأخرى التي تقيس المفهوم ذاته أو لها علاقة به، وهذا يعني أن هذا المقياس يتمتع بمصداقية هذه الاختبارات بالمعنى المفهومي.

♦ **معامل الصدق التمييزي**: للتأكد من صدق الاختبار بالمعنى المفهومي، وبناءً على الإطار النظري لهذا الاختبار أيضاً وضع الباحث فرضية أخرى وهي: تتوزع درجات أفراد عينة التقنين ذكوراً وإناثاً مجتمعين ومنفصلين على اختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي بشكل اعتدالي، بحيث تزداد هذه الدرجات كلما اقتربت من المتوسط ، وتنخفض كلما ابتعدت عنه باتجاه النهايتين المتطرفتين.

للتحقق من هذه الفرضية، حُوِّلت الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين الكلية (٤٧٣) طالباً وطالبة على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك إلى درجات معيارية حيث (م = ١٥,٥٨ ، وع = ١,٧٢) ، كما حسبت تكراراتها، ومثلت بيانياً كما هو موضح في الأشكال من رقم (١– ٣) الآتية:

الشكل (١)

توزع الدرجات المعيارية لأفراد عينة التقنين من الذكور
على اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك

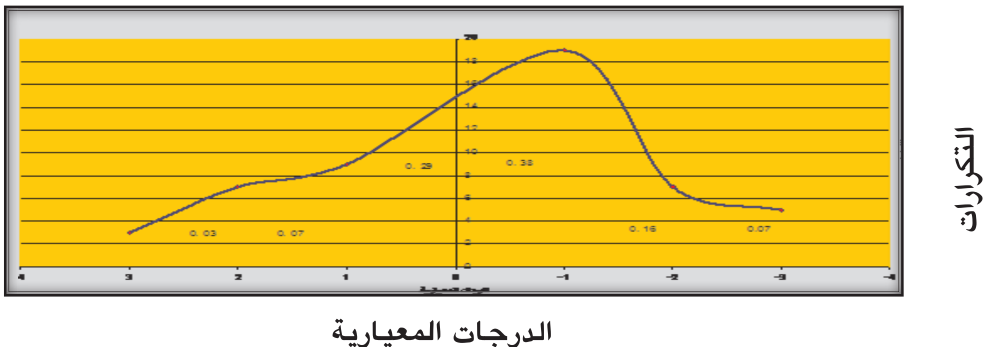


الدرجات المعيارية

يشير الشكل السابق الذي يبين طبيعة توزع درجات أفراد عينة التقنين من الذكور على اختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي إلى أن ما نسبته (٦١٪) من الدرجات تقع ضمن انحراف معياري واحد موجب و سالب عن المتوسط الحسابي، وأن ما نسبته (٨٨٪) من الدرجات تقع ضمن انحرافين معياريين موجبين وسالبين عن المتوسط الحسابي، وأن ما نسبته (١٢٪) تقع عند النهايتين المتطرفتين، يبين ذلك بوضوح أن غالبية درجات أفراد الدراسة على هذا الاختبار تقع بين النهايتين المتطرفتين، وتنخفض نسب هذه الدرجات كلما ابتعدت عن المتوسط الحسابي، وبالرغم من أن هذه النسبة المتطرفة تعتبر مرتفعة نسبياً، فإن ذلك يبين أن درجات الطلاب الذكور تتوزع بشكل قريب من التوزيع الاعتدالي على هذا الاختبار مع ميل بسيط نحو النهاية السالبة.

الشكل (٢)

توزع الدرجات المعيارية لأفراد عينة التقنين من الإناث
على اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك



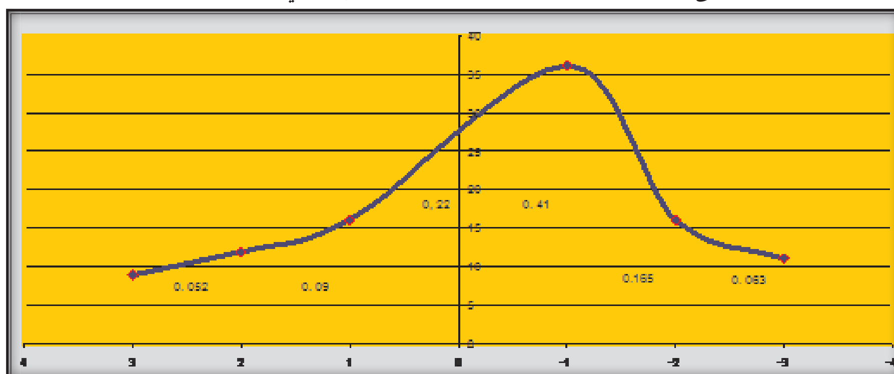
الدرجات المعيارية

يشير الشكل السابق الذي يبين شكل توزع درجات الطالبات على مقياس ميدنيك للتفكير الإبداعي إلى أن ما نسبته (٦٧٪) من هذه الدرجات تقع ضمن انحراف معياري موجب وسالب واحد عن المتوسط الحسابي، وأن ما نسبته (٩٠٪) من الدرجات تقع ضمن انحرافين معياريين موجبين وسالبين عن المتوسط الحسابي، وإن ما نسبته (١٠٪) من الدرجات تقع عند النهايتين المتطرفتين، وعلى الرغم من ارتفاع نسبة الدرجات عند النهايتين المتطرفتين ، فإن ذلك يبين أن درجات الطالبات الإناث تتوزع بشكل قريب من التوزيع الاعتدالي على هذا الاختبار مع ميل بسيط نحو النهاية السالبة.

الشكل (٣)

توزع الدرجات المعيارية لأفراد عينة التقنين من الذكور والإناث

على اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي لميدنيك



التكرارات

الدرجات المعيارية

يشير الشكل السابق الذي يبين شكل توزع درجات الطلبة ذكوراً وإناثاً على اختبار ميدنيك للتفكير الإبداعي إلى أن ما نسبته (٦٣٪) من هذه الدرجات تقع ضمن انحراف معياري موجب وسالب واحد عن المتوسط الحسابي، وأن ما نسبته (٨٨,٥٪) من الدرجات تقع ضمن انحرافين معياريين موجبين وسالبين عن المتوسط الحسابي، وأن ما نسبته (١١,٥٪) من الدرجات تقع عند النهايتين المتطرفتين، وعلى الرغم من ارتفاع نسبة الدرجات قليلاً عن النهايتين المتطرفتين، فإن ذلك يبين بوضوح أن درجات الأفراد عينة التقنين ذكوراً وإناثاً مجتمعين، تتوزع بشكل قريب من التوزيع الاعتدالي على الاختبار مع ميل بسيط نحو النهاية السالبة.

وعلى الرغم من أن المعطيات الموضحة في الأشكال الثلاثة السابقة تبين أن درجات أفراد الدراسة الذكور والإناث سواء كانوا منفصلين أم مجتمعين تتوزع بشكل شبه اعتدالي مع ميل بسيط نحو الاتجاه السالب؛ فإنه يمكن اعتبار هذه المعطيات مؤشرات معقولة لصدق مقياس ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي بالمعنى المفهومي والبنائي.

♦ **طريقة الصدق بالاتساق الداخلي (Internal Consistency):** وذلك للتأكد من تجانس فقرات الاختبار لقياس التفكير الإبداعي، والذي تسمح نتائجه بإبقاء الفقرات ذات الاتساق المرتفع، وحذف تلك الفقرات ذات الاتساق المنخفض، لتحقيق ذلك حُسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار في عينة التقنين الكلية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٥)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار لعينة التقنين الكلية

الرقم	الفقـــــــرات			الإجابة الصحيحة	معامل الارتباط
١	ثلج	صفحة	شيب	أبيض	٠,٦٤
٢	رحيق	نحلة	شمع	عسل	٠,٧٩
٣	مُربى	سكر	برتقال	حلو	٠,٥٤
٤	حارس	أخضر	نار	غابة	٠,٨٥
٥	حبر	قرطاس	رئيس	قلم	٠,٥٧
٦	سماء	بحر	خرزة	أزرق	٠,٧٨
٧	نشرة	مذيع	تقرير	أخبار	٠,٤٦
٨	هلال	مئذنة	منبر	جامع	٠,٧٦
٩	كرة	محرك	صحن	طائرة	٠,٣٣
١٠	سفينة	رائد	خارج	فضاء	٠,٥٣
١١	أسود	حجري	تدفئة	فحم	٠,٢٨
١٢	توقف	متجر	طريق	لافتة	٠,٦١
١٣	بؤبؤ	ماء	حسد	عين	٠,٧٧
١٤	نار	دم	نحاس	أحمر	٠,٧٢
١٥	ثروة	غاز	قانون	طبيعي	٠,٤٤
١٦	لحم	شعر	المال	بيت	٠,٣٩
١٧	أسود	زاوية	الأساس	حجر	٠,٥٩
١٨	مؤمنين	حنان	قرى	أم	٠,٣٧
١٩	قشرة	فاسدة	صفار	بيضة	٠,٦٨
٢٠	شجرة	سعيد	ميلاد	عيد	٠,٨٢
٢١	دبوس	مزين	مقص	شَعَر	٠,٧٩
٢٢	مثلث	قائمة	حادة	زاوية	٠,٨١
٢٣	دين	غمد	حَد	سيف	٠,٥٣

الرقم	الفقـــــــرات			الإجابة الصحيحة	معامل الارتباط
٢٤	باطن	سطح	كرة	أرض	٠,٦٥
٢٥	طرق	كلمات	سيوف	تقاطع	٠,٤٣
٢٦	حديقة	منثور	شباب	زهرة	٠,٥٦
٢٧	بترول	شَعَر	نخيل	زيت	٠,٥٦
٢٨	نادي	ورق	خطر	لعب	٠,٠٨*
٢٩	طريق	بريد	قطار	سريع	٠,٣٤
٣٠	المركز	نفسه	العالم	حول	٠,٠٩*
٣١	خارجي	طابع	مكتب	بريد	٠,٥٨
٣٢	زبيب	ورق	عنقود	عنب	٠,٦٤
٣٣	بداية	صفر	نهاية	نقطة	٠,٥٩
٣٤	قصب	حلو	مرض	السكر	٠,٤٨

* غير دالة إحصائياً.

تظهر النتائج في الجدول السابق ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) أو (α = ٠,٠٥) لجميع فقرات الاختبار باستثناء الفقرتين: ٢٨ و ٣٠؛ حيث كانت معاملات الارتباطات على هاتين الفقرتين غير دالة إحصائياً. لذا حذفت هاتان الفقرتان من الاختبار، ليصبح في صورته النهائية مكوناً من (٣٢) فقرة بعد حذف ست فقرات أخرى في مرحلة الإجراءات الأولية للاختبار، لعدم مناسبتها البيئة المحلية.

٢. هل توجد دلالات ثبات جوهرية لاختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم بالطرق المختلفة المستخدمة لهذه الغاية؟

للتحقق من ثبات اختبار الترابطات المتباينة لقياس التفكير الإبداعي لميدنيك على البيئة الفلسطينية استخدمت الطرق الآتية:

♦ **طريقة الثبات بإعادة الاختبار (Test Re- test):** وحُسب ثبات الاختبار باستخراج معامل الاستقرار أو السكون للاختبار (Stability Coefficient) على عينة مكونة من (١٦١) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وهم طلبة الصف الحادي عشر من الفرعين الأدبي والعلمي على أساس أن هذا الصف يقع في منتصف المرحلة الثانوية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة بعد فاصل زمني ثلاثة أسابيع (٠,٧١) .

♦ **طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** فقد استخرج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة بوساطة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاختبار بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٤).

♦ **الطريقة النصفية (Split– half reliability):** وحُسب معامل الثبات النصفي بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية المكونة لهذا الاختبار، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (Spearman– Brown Formula) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١) .

وبذلك، فإن معاملات الثبات السابقة التي حسبت بالطرق المختلفة تعتبر مؤشرات جيدة لثبات اختبار ميدنيك للتفكير الإبداعي، وتقدم دليلاً على موثوقية هذا الاختبار.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

للتحقق من هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة عينة التقنين الكلية في الصفوف الثلاثة (١٠ و ١١ و ١٢) على اختبار ميدنيك للتفكير الإبداعي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٦)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار ميدنيك للتفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاشر	١٥,٠١	١,٥٢
الحادي عشر	١٥,٣٣	١,٧٦
الثاني عشر	١٦,٤٠	١,٨٨
الكلي	١٥,٥٨	١,٧٢

يظهر الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الصفوف المختلفة على اختبار ميدنيك هدف التقنين، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ودلالتها الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢	١,٥	٠,٨٤	٠,١٣٤
داخل المجموعات	٨٤٥	٤٧٠	١,٧٩		
المجموع	٨٤٨	٤٧٢			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة الذين يمثلون عينة التقنين لاختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، بمعنى أن هذا الاختبار يعطي النتائج نفسها تقريباً، إذا ما طبق على الصفوف المختلفة في المرحلة الثانوية؛ وهذا يدعم النتائج السابقة ويعزز موثوقية الاختبار ومصداقيته هدف التقنين؛ من حيث إن نتائجه لا تتأثر بمتغير العمر في هذه المرحلة، وإن هذه النتائج تنسحب بصدق وثبات على طلبة الصفوف الثلاثة دون فروق جوهرية.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي؟

للتحقق من هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة والطالبات على اختبار ميدنيك هدف التقنين، كما استخدم اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب والطالبات على اختبار ميدنيك

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكور	٢٤١	١٥,٧٩	١,٧١	١,٣٥	٠,١١٩
الإناث	٢٣٢	١٦,٠٠	١,٦٩		

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب والطالبات على اختبار مدنيك هدف التقنين، وهذا يعني أن درجات الطلاب والطالبات لا تتباين على هذا الاختبار، وبذلك يمكنه أن يعطي نتائج موثوقة لدى الطلبة دون التأثر بعامل الجنس وهذا يدعم النتائج السابقة.

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)؟

للتحقق من هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار ميدنيك هدف التقنين تبعاً لتخصصاتهم (أدبي و علمي) ، كما استخدم اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٩)

نتائج اختبار (ت) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار ميدنيك تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
علمي	٢٢٦	١٥,٥٤	١,٦٣	٤,٤٧	٠,٠١*
أدبي	٢٤٧	١٤,٨٧	١,٧١		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠١,٠).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على اختبار مدينيك هدف التقنين، وذلك لصالح الطلاب من ذوي التخصص العلمي، وهذا يعني أن درجات الطلبة تتباين على هذا الاختبار تبعاً لتخصصاتهم الدراسية علمية أم أدبية. وهذه النتيجة تدعم النتائج السابقة؛ إذ تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية يتميزون عن غيرهم من الطلبة في التخصصات النظرية في بعض الخصائص منها الإبداع والذكاء (Bressel, 2003 ؛Potvin, 2003؛ السيد، ١٩٩١).

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير التفوق الدراسي (متفوقين / غير متفوقين) ؟

للتحقق من هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار ميدنيك هدف التقنين تبعاً لمتغير التفوق التحصيلي، بعد اختيار مجموعتين متطرفتين من الطلبة وفقاً للمعدل العام: الأولى تمثل الطلبة المتفوقين وعددهم (٥٠) طالباً وطالبة، والأخرى تمثل الطلبة غير المتفوقين وعددهم (٥٠) طالباً

وطالبة. كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين تحصيلياً وغير المتفوقين على اختبار ميدنيك

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
متفوقين تحصيلياً	٥٠	١٦,٩٤	١,٠٢	١١,٧٦	٠,٠١*
غير متفوقين	٥٠	١٣,٣٣	١,٩١		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً على اختبار مدنيك هدف التقنين ، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين، وهذا يعني أن درجات الطلبة تتباين على هذا الاختبار تبعاً لمستوى التحصيل لديهم. وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً جيداً على موثوقية الاختبار هدف التقنين ومصداقيته، وتدعم النتائج السابقة؛ إذ تؤكد هذه النتيجة على قدرة الاختبار على التمييز بين فئات الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة في هذا المجال، والتي بينت العلاقة الارتباطية الطردية والموجبة بين الإبداع والتحصيل (Deese, 2003; Daigneault, 2002).

خلاصة وتوصيات:

من مجمل النتائج السابقة يتبين أن اختبار الترابطات المتباعدة لميدنيك لقياس التفكير الإبداعي، والذي عُرِّب وقُنّن على البيئة المحلية الفسطينية، قد ثبتت له مصداقية وموثوقية جوهرية في هذه البيئة. حيث أظهرت نتائج الدراسة الراهنة وجود خصائص سيكومترية من حيث الصدق والثبات قريبة من خصائصه الأصلية، فقد أكدت النتائج صدق الاختبار بطرق عدة: الصدق التلازمي بالمقارنة الطرفية، والصدق المفهومي بطرق الصدق التقاربي، والتمييزي والاتساق الداخلي. كما أكدت النتائج ثبات الاختبار بطرق مختلفة: الإعادة والنصفية والاتساق الداخلي للتحقق من ثبات هذا الاختبار.

هذه النتائج تؤكد دون شك المؤشرات العالمية لاختبار ميدنيك لقياس التفكير الإبداعي، وتعطي مسوّغاً علمياً موضوعياً لاستخدام هذا الاختبار في الدراسات والبحوث

النفسية والتربوية، وأن هذا الاختبار يقدم نتائج يمكن الاعتماد عليها في دراسات وبحوث علمية لاحقة بعيداً عن التحيزات أو التأثيرات الثقافية. وبذلك يوصي الباحث بإعادة إجراء المزيد من الدراسات في مناطق وبيئات محلية أخرى في فلسطين من أجل تعميق هذه النتائج. كما يمكن استخدام هذا الاختبار في دراسات أخرى بغرض التحقق من العلاقة بين الإبداع ومتغيرات نفسية وتربوية أخرى كالدافعية، والذكاء، وأنماط التفكير، والاتجاهات والميول، والتكيف النفسي والاجتماعي، وسمات الشخصية. ويوصي الباحث أيضاً المرشدين النفسيين والتربويين استخدام هذا الاختبار لتشخيص حالات الطلاب النفسية والتربوية والاجتماعية والذهنية والانفعالية.

وبذلك، يطمح الباحث إلى أنه وفر أداة جديدة في البيئة المحلية بخاصة والبيئة العربية بعامة لقياس التفكير الإبداعي كظاهرة تستحق البحث والدراسة من أجل تطوير المجتمعات وتقدمها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حطب، فؤاد (١٩٧٧) . تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٥) . الإنسان وعلم النفس. الكويت: سلسلة كتاب عالم المعرفة، رقم (٨٦) .

٣. إسماعيل، محمد المري (١٩٨٨) . استبيان الدافع للابتكارية. الكويت: دار القلم.

٤. أمير خان، محمد حمزة (١٩٩٢). «أثر تطبيق ثلاثة طرق من طرق إجراء الاختبارات على أداء طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على اختبارات التفكير الابتكاري وعلاقتها باختبارات الذكاء في مدينة جدة». مجلة علم النفس، ع. ٢١ (١٤٨– ١٦٣) .

٥. بركات، زياد (٢٠٠٧) . «توزع عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة على نمط التفكير المجرد والعياني وعلاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي». مجلة الجامعة الإسلامية (الإنسانية) ، م. ١٥، ع. ٢ (١٠١٥– ١٠٤٩) .

٦. بركات، زياد (٢٠٠٨). «الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية». مجلة جامعة مؤتة للدراسات والبحوث، م. ٣، ع. ١ (١٧٣– ١٩٢) .

٧. البعلبكي، منير (٢٠٠٢). قاموس المورد. قاموس إنجليزي – عربي. بيروت: دار العلم للملايين.

٨. توق، محي الدين، و عدس، عبد الرحمن (١٩٨٤) . أساسيات علم النفس التربوي. إنجلترا: جون وايلي

٩. جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨) . معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٠. جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧). التفكير الإبداعي. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

١١. خير الله، محمود سيد (١٩٨١). بحوث نفسية وتربوية. بيروت: دار النهضة العربية.

١٢. الخولي، وليم (١٩٧٦). الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي. القاهرة: دار المعارف بمصر

١٣. الدحداح، أنطوان (١٩٨٩) . معجم قواعد اللغة العربية. بيروت: مكتبة لبنان

١٤. روشكا، الكسندرا (ترجمة غسان أبو فخر) (١٩٨٩) . الإبداع العام والخاص. الكويت: سلسلة كتاب عالم المعرفة، رقم (١٤٤) .

١٥. زهران، حامد (١٩٧٦) . اختبار ذكاء الشباب المصور. القاهرة: عالم الكتب.

١٦. زهران، حامد (١٩٨٧) . قاموس علم النفس: إنجليزي – عربي. القاهرة: عالم الكتب.

١٧. السليماني، محمد حمزة (١٩٩٤) . «دلالات صدق وثبات استبيان الدافع للابتكارية على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة». مجلة علم النفس، ع. ٣٢ (٣٤– ٤٣) .

١٨. السيد، يوسف (١٩٩١) . «نوع التفكير الصوري لدى طلاب الجامعات المصرية». مجلة دراسات تربوية، م. ٦ ، ع. ٤٨ (٢٢– ٤٤) .

١٩. صبحي، تيسير (١٩٩٢) . الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته. عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع

٢٠. عبد الحميد، شاكر (١٩٨٧) . العملية الإبداعية في فن التصوير. الكويت: سلسلة كتاب عالم المعرفة، رقم (١٠٩) .

٢١. عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧) . التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية

٢٢. عودة، أحمد (١٩٨٥) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *American Heritage Dictionary. 3th edition. (1996) . New York: Houghton Mifflin Company.*
2. *Breton, N. (1991). The Psychology of Thinking. New York: Meredith Corporation.*
3. *Bressel, E. (2003) . "A neuromechanical analysis of a novel leg movement trajectory". Dissertation Abestracts International, 60 (3) p 6763*

4. *Brown, F. (1982) . Principles of Educational and Psychological Testing. 3th Ed, New York: Holt, Rinehart and Winston.*
5. *Crocker, L. (1986) . Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Halt, Rinehart.*
6. *Cropley, A. (1973) . Creativity. New York: Longmans.*
7. *Cropley, A. (1976) . Neurotic Distortion of the Creative Process. Kansas: University Press.*
8. *Daigneault, S. (2002) . "Pseudodepressive personality and mental inertia in a child with a focal left- frontal lesion". Developmental Neuropsychology, 13 (1) pp 1- 22*
9. *Deese, B. (2003). "Modeling the effects of multicontextual physics instruction on learner expectations and understanding of force and motion eystems". Dissertation Abestracts International, 60 (11) p3927*
10. *Gronlund, N. (1997). Constructing Achievement Tests. New Jersey: Englewood cliffs, Prentice – Hall.*
11. *Guilford, J. (1970) . Some Theoretical Views of Creativity. Bombay: D. B. Taraporevala Sons.*
12. *Hebb, J. (1977) . The Creative Process. New Jersey: Prentice- Hall, Inc*
13. *Higgins, J. (1966) . "A Further study of correlates of the remote associates' test of creativity". Journal of Psychology, 3 (1) 18- 20*
14. *Lefrancois, G. (1988) . Psychology for Teaching. 6th Ed, Ohio: Wodsworth Publishing Com.*
15. *Mednick, S. (1971). Remote Associates Test: High School Form 1. Examier's Manual. Boston: Houghton Mifflin Company.*
16. *Mednick, S. (1964) . "Incubation of creative performance and specific associative priming". Journal of Abnormal Psychology, 69 (2) 82- 88*
17. *Mehrens, W. (1980) . Standardized Tests in Education. New York: Holt, Rinehart and Winston.*
18. *Merriam Webster; s Collegiate Dictionary. 10th edition. (1995) . USA: Merriam – Websters, Incorporated.*
19. *Pilirto, J. (1992). Understanding those who create. Ohio: Allyn & Bacon*
20. *Potvin, P. (2003). "The influence of varying degrees of psychological stress on problem solving". Journal of Experimental Psychology, 247 (1) 49- 99*

21. *Sisk, D. (2003) . Creative Teaching of the Gifted. New York: McGraw-Hill, Inc*
22. *Sternberg, R. (1988) . Three Facet Model of Creativity". Cambridge: Cambridge University Press*
23. *Roger, C. (1998). Towards A Theory of Creativity. England: Penguin Books.*
24. *Whilifield, P. (1987) . Creativity in Industry. England: Penguin Books.*
25. *Woolfolk, A. (1990) . Educational Psychology. 4th Ed, New Jersy: Prentice Hall, Inc.*

استخدام جداول الأنشطة المصورة مدخلاً لإكساب بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة الذاتويين

د. بلقيس إسماعيل داغستاني*

* أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح برنامج قائم على جداول الأنشطة المصورة، موجه لأطفال الروضة الذاتويين، لإكسابهم بعض المهارات الحياتية اليومية ، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح. وقد اختيرت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الذاتويين بمركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة النهائية من أربعة أطفال كمجموعة تجريبية تتراوح أعمارهم من ٤ – ٦ سنوات، وأخضعوا للبرنامج المقترح.

واستخدم مقياس «جيليام لتشخيص التوحدية» (محمد السيد عبد الرحمن، منى السيد خليفة، ٢٠٠٤) ومقياس المهارات الحياتية من إعداد الباحثة. ولاختبار صحة فروض الدراسة استخدمت معادلة ولككوسن للعينات الصغيرة المترابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في إكساب أطفال الروضة الذاتويين بعض المهارات الحياتية، وإلى تحسن في السلوكيات النمطية والمهارات الاجتماعية، حيث جاءت نتائج القياس البعدي والتتبعي أفضل من نتائج القياس القبلي.

Abstract:

The present study aimed at proposing a program based on Schedule Photographic Activities directed to autistic kindergarteners to gain some daily life skills , and find out the effectiveness of the proposed program. The study sample was selected from a group of autistic kindergarten children from Mother of Prince Faisal bin Fahd Center for Autism in Riyadh, Saudi Arabia. The final study sample consisted of four children between the ages of 4 - 6 years who have been subjected to the proposed program.

"Gilliam Sacale for diagnosing Autism" (Mohammed Abdul Rahman , Mona Khalifa, 2004) and Daily Life Skills (by the researcher) were used. The present study used Wilcoxon formula of small clusters to test the validity of the study hypotheses. The results of the study showed the effectiveness of the proposed program in acquiring autistic kindergarten children some life skills , and improvement in the stereotypical behaviors and social skills, where the results of post and follow up measurments were better than the pre ones.

مقدمة:

تعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة اكتساب للقيم والعادات والتقاليد والمهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل فيما بعد، والتي تشكل شخصيته وتجعله يترجم المعرفة، والقيم التي اكتسبها إلى قدرات فعليه تجعله يسلك بطريقة إيجابية. ومن خلال اكتساب الطفل مهارات الحياة اليومية تتعدل سلوكياته، وتتحول إلى سلوكيات إيجابية، تمكنه من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

ومع التغيرات التي تطرأ على كثير من الثقافات، لايستطيع الأطفال الاعتماد بدرجة كافية على مهارات الحياة في التعامل مع متطلبات الحياة التي تواجههم وضغوطها. فيفتقد الأطفال القدرة على تدعيم وتعزيز مهارات الحياة المكتسبة داخل المنزل ومن البيئة المحيطة. ونتيجة لسرعة التغيرات الاجتماعية في عصر العولمة، فقد اختلفت توقعات الشباب وقيمهم عن الوالدين، وذلك بسبب عدم وجود طريقة فعالة لاكتساب مهارت الحياة في الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الأطفال مهارت الحياة من خلال خبراتهم، ومن الأشخاص المحيطين، بهم ومن خلال ملاحظة تصرفات الآخرين.

وهناك طرق فعالة لتدريس مهارات الحياة للأطفال الصغار، مثل العمل في مجموعات صغيرة، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والألعاب، والنقاش. وبالتالي يجب أن تدرس مهارات الحياة خلال البرامج التي تقدم في رياض الأطفال، وبخاصة لأطفال التوحد.

والتوحد هو عملية متعلقة بالنمو، تظهر عادة خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي، مما يؤثر على وظائف المخ (جورجي هيراوآخرون) (Gregory, Herra, 2008). وهو من أعقد الأمراض غير العضوية التي تواجه جميع دول العالم، وخاصة دول الخليج العربي. واهتمت المملكة العربية السعودية بالتوحد. إلا أن برامج تأهيل أطفال التوحد في المملكة تفتقر إلى خطط تأهيلية مباشرة ومفيده. ويعرف التوحد بقصور وتأخر في النمو الاجتماعي والإدراكي والتواصل مع الآخرين، وعدم القدرة على الاعتماد على النفس في تلبية أبسط الاحتياجات اليومية.

وبالتالي هناك حاجة ماسه لتعليم الأطفال التوحديين المهارات الحياتية، حيث تأخذ رعاية الطفل التوحدي أو تعليمه بعض السلوكيات وقتاً وجهداً من المربين أو الوالدين. وبالتالي فإن تعليم الطفل التوحدي بعض مهارات الحياة الضرورية، تجعله يعتمد على نفسه في المنزل أو مركز الرعاية.

ويمكن إكساب الأطفال المصابين بالتوحد مهارات الحياة اليومية والأساسية والقيام بالمهارات المعيشية. وأحد الطرق التي تسهل اعتماد الطفل التوحدي على نفسه في أداء المهارات الحياتية هي الإدارة الذاتية. وترى (ماكدوف كرانتز و وماك كلانهان) (MacDuff, Krantz, & McClannahan,1993) أن الطفل المصاب بالتوحد يمكن أن يستخدم النشاط المصور كنموذج لإدارة الذات لتغيير الأنشطة بنفسه خلال جلسة مدتها ساعة.

وفي هذا الإطار يذكر (عادل عبد الله، ٢٠٠١) أن أطفال اضطراب التوحد بحاجة إلى رعاية وتعليم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقوية سلوكهم، وذلك لتعويدهم على التفاعل مع أقرانهم العاديين والانصهار في بوتقة المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تتعدد أعراض التوحد (الذاتوية)، والسلوكيات التي يظهرها الأطفال التوحديين وتتنوع بحيث تشمل النواحي النمائية المختلفة؛ الاجتماعية، والمعرفية، واللغوية، والحركية، وبهذا تمتد نواحي القصور إلى جوانب السلوك التكيفى بصفة عامة. إن مشكلة الدراسة ظهرت من خلال استقراء الباحثة للدراسات والأدبيات التي تناولت خصائص الأطفال التوحديين، وبخاصة ما يتناول جوانب القصور.

حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن أهم جوانب القصور في المهارات التكيفية لدى الأطفال التوحديين:

- عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، فينسحب من المواقف الاجتماعية، ويتقوقع في عالمه الخاص.
- لا يهتم بالأشخاص الموجودين حوله؛ فعندما تصطحبه إلى غرفة تجده يتجاهل تماماً الأشخاص الموجودين فيها، ويتوجه بانتباهه إلى الجوانب المادية «الأشياء» الموجودة في الغرفة.
- يتعامل مع أجزاء الجسم كما لو كانت أجزاء منفصلة؛ فعندما تمد له يد ك بصورة مباشرة تجده يلعب بها ويقلبها كما لو كانت اليد تمثل جزءًا غير متصل بالشخص الموجود بجانبه.
- يفتقد القدرة على التواصل البصري؛ كما أنه لا يستجيب عندما يدعى باسمه، ولا ينظر إلى أمه وهى تتحدث معه.
- يفتقد السلوكيات المقبولة وفق المعايير الاجتماعية، فعلى سبيل المثال قد يشرب الماء أو يأكل أجزاء من النباتات.

♦ لديه قصور في مهارات العناية بالذات والمهارات الاجتماعية والحياتية.

♦ لا يهتم بالجوانب غير الاجتماعية لمن حوله، كأن يتعرف على أسماء الأطفال في فصله، والأسر التي ينتمون إليها، ولكن لا يقيم أي نوع من العلاقات الاجتماعية أو الصداقة معهم.

♦ لا يدرك مشاعر الآخرين ولا يأبه بها، كما أنه غير قادر على التعبير عن مشاعره.) (كاساري) (Kasari, 2002).

ويواجه الطفل التوحدي معاناة في القيام بأبسط المهارات الاجتماعية والحياتية والتفاعل مع الآخرين الذين يتحملون عبئاً كبيراً لتلبية الحاجات الأساسية للطفل التوحدي. وعلى الرغم من وجود العديد من البرامج والعلاجات للطفل التوحدي، فلم يثبت أن هناك برنامجاً أو دواء أفضل، وأنه هو العلاج الوحيد. ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى استخدام عناصر الإدارة الذاتية بما في ذلك الاختيار الذاتي للمثيرات، والتحكم الذاتي في الأداء، التقويم الذاتي للأداء، وذلك باستخدام الصور كمثير أساسي لتعليم المهارات الحياتية لأطفال التوحد.

◄ **وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:**

مامدى فاعلية برنامج قائم على استخدام جداول الأنشطة المصورة لإكساب الأطفال الذاتويين بعض المهارات الحياتية؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس «جليام لتشخيص الذاتوية» بأبعاده في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطات رتب درجات

أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس «جليام لتشخيص الذاتوية» بأبعاده.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. اقتراح برنامج لتعليم الطفل التوحدي بعض المهارات الحياتية باستخدام جداول النشاط المصورة.

٢. اختبار فاعلية البرنامج المقترح لتعليم الطفل التوحدي بعض المهارات الحياتية باستخدام جداول النشاط المصورة.

٣. تقويم مدى إمكانية تغيير سلوك الطفل التوحدي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

١. تتصدى لمرحلة الطفولة المبكرة التي لها أكبر الأثر في حياة الطفل المستقبلية.

٢. تلقي الضوء على أهمية توجيه الرعاية للطفل التوحدي في الطفولة المبكرة.

٣. تلقي الضوء على أهم المهارات الحياتية التي تساعد الطفل التوحدي أن ينمو بشكل طبيعي متكامل.

٤. توجيه أنظار مصممي البرامج في الطفولة المبكرة إلى تصميم مناهج تهتم بمهارات الحياة للطفل التوحدي.

٥. حاجة الطفل الذاتوي إلى برامج رعاية توفر له الحد الأدنى من الإعداد اللازم للحياة، والاعتماد على نفسه فى قضاء حاجاته اليومية.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس «جليام لتشخيص الذاتوية» بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس (المهارات الحياتية بأبعاده).

٤. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس (المهارات الحياتية بأبعاده).

حدود الدراسة:

تنحصر حدود هذه الدراسة فيما يأتي:

١. **الحدود البشرية:**

عينة أطفال من (٤- ٦ سنوات) مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض .

٢. **الحدود المكانية:**

مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض .

٣. **الحدود الزمنية:**

العام الدراسي ١٤٣٠هـ/ ١٤٣١هـ

٤. **الحدود الموضوعية:**

اقتراح برنامج باستخدام جداول الأنشطة المصوره لإكساب الأطفال التوحديين بعض المهارات الحياتية، وبحث مدى فعاليته لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال الذاتويين.

مصطلحات الدراسة:

تنحصر مصطلحات الدراسة فيما يأتي:

◄ **المهارات الحياتية:**

تعرف (منظمة الصحة العالمية) (World Health Organization,1997) مهارات الحياة بأنها: «قدرات للسلوك الإيجابي والمعدل التي تمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها». «وهي قدرات عقلية ووجدانية وحسية تمكن الفرد من

حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية، أو إجراء تعديلات على أسلوب حياته».

ويعرفها (هينجر) (Henger, D. ,1992) بأنها الحياتية مجموعة مهارات مرتبطة ببيئة الطفل بما تتضمنه من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية. وتعمل على بناء شخصية الطفل المتكاملة، مما يجعله يتحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة بنجاح وتجعل منه مواطناً منتجاً.

◄ **اضطراب التوحد: Autism**

يعرفه (عبد الرحيم بخيت، ١٩٩٩) أنه اضطراب أو جملة أعراض تظهر الخصائص المرضية فيه قبل سن (٣٠) شهراً، **وتتضمن هذه الاضطرابات ما يأتي**:

- اضطراب في سرعة النمو أو تتابعه.
- اضطراب في سرعة الاستجابات الحسية للمثيرات.
- اضطراب في الكلام واللغة والسعة المعرفية.
- اضطراب في التعلق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

بينما تعرَّف (الجمعية الأمريكية للطب النفسي) (American Psychiatric Associ-tion, 2000) التوحد بأنه حالة تفشي إعاقة في النمو تتسم بضعف شديد في العديد من مجالات النمو بما في ذلك تنمية المهارات التفاعلية الاجتماعية، ومهارات الاتصال مع وجود أنماط مقيدة، ومتكررة، ونمطية من السلوك والاهتمامات والأولويات والأنشطة.

كما يعرفه (ريتشارد وماثيو) (Richard & Matthew, 2002) بأنه اضطراب ارتقائي عام يتميز بقصور التفاعل الاجتماعي، وقصور التواصل ومدى محدود من الأنشطة والاهتمامات، وأنماط شاذة من السلوك والأنشطة، وعادة ما يظهر قبل الشهر الثلاثين من العمر. وقد استخدمت الدراسة الحالية مصطلحي التوحديين والذاتويين وهما بمعنى واحد.

◄ **جداول الأنشطة المصورة: Photographic Activities Sechudels**

هي إحدى الاستراتيجيات التي تستخدم لإكساب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مهارات معينة. واضطراب التوحد في مقدمة الفئات الخاصة التي تحتاج إلى رعاية وتعليم، وتنمية قدراتهم. وتقوية سلوكهم من أجل التمهيد لعودتهم مرة أخرى للتفاعل مع أقرانهم العاديين (عادل عبدالله، ٢٠٠١). وتساعد جداول النشاط الأطفال التوحديين أن يأتوا بسلوك مرغوب اجتماعياً، أو تعمل على الحد من سلوك غير مرغوب فيه، وذلك بشكل علمي وفق خطوات إجرائية ومنهجية من خلال تدريبهم على عدد من الأنشطة والمهارات التي

تتم من خلال عدد من المهمات المختلفة في سبيل تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية. ويتألف جدول النشاط المصور من خمس أو ست صفحات تتضمن كل منها صورة واحدة تعكس إحدى الأنشطة التي يُدرِّب الطفل على أدائها، وتنتهي تلك الصفحات بصورة لوجبة يفضلها الطفل أو نشاط لعب مفضل بالنسبة له.

الإطار النظري للدراسة:

التوحد:

شهدت متلازمة كانر (التوحد) اهتماماً من قبل الباحثين منذ أن أوضح كانر هذا الاضطراب وخصائصة، حيث أجرى تجربة على مجموعة من الأطفال مكونة من ١١ طفلاً، وشخصهم على أنهم حالات تخلف عقلي، إلا أن كانر لاحظ عليهم مجموعة من الأعراض الأخرى أهمها استغراقهم المستمر في انغلاق كامل على الذات، والتفكير المتميز بالاجترار الذي تحكمه الذات أو حاجات النفس وتبعدهم عن الوا قعية، بل عن كل ما حولهم من ظواهر أو أحداث أو أفراد، فهم دائمو العزلة والانطواء، ولا يتجاوبون مع أي مثير بيئي في المحيط الذي يعيشون فيه إلى حد يصبح من المستحيل لتكوين Shut in الخارجية إلى داخلهم التي أصبحت في حالة انغلاق تام (عثمان فراج، ٢٠٠٢).

وهناك مصطلحات عدة استخدمها الباحثون للإشارة إلى التوحد مثل: ذهان الطفولة، والأنانية أو الانشغال بالذات، والاجترارية، والانكفاء، والذاتية، والذاتوية الطفولية، والفصام الذووي (ذاتي التركيب)، والأوتيسية، الأوتيزم، إلا أن هناك شبه إجماع بين الباحثين والمختصين فى العالم العربى فى الآونة الأخيرة على استخدام مصطلح التوحد؛ حيث إن تعدد المسميات قد يؤدي إلى التداخل وإساءة الفهم فى بعض الأحيان (سيد الجارحي، ٢٠٠٤).

على أن منظمة الصحة العالمية قررت مؤخراً تعديل الترجمة العربية لاسم المرض إلى اسم «الذاتوية». ويؤكد ذلك (سيد الجارحي، ٢٠٠٩) حيث يذكر أن التوحد معناه أن يتقمص الشخص مشاعر الآخر وتفكيره وسلوكه، وهذا عكس مايحدث في مرض الذاتوية، الذي تتمثل أعراضه في عدم القدرة على التواصل العاطفي والاتصال بمن حوله والانعزال التام وتجمد العواطف، ومن ثم يستحيل التوحد. كذلك ضعف اللغة أو عدم وجودها لدى هؤلاء الأطفال، مع اضطرابات سلوكية وعصبية وعدوانية وحركات لا إرادية مع إهمال للذات، فحين نقول توحد الشخص يعني أنه تواصل وحاول أن يكون جزءاً من الآخر، ولاينطبق ذلك على الأطفال الأوتيزم.

ويتميز المرض (Autism Spectrum Disorder (ASD بمستويات مختلفة من الاختلال في مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وأنماط من السلوك النمطي المتكررة. وعموماً يمكن أن يتم الكشف عن اضطرابات التوحد في سن الثالثة، وفي بعض الأحيان في وقت مبكر في الشهر الثامن عشر. وتتراوح اضطرابات التوحد من الشكل الحاد ، ويسمى اضطراب التوحد، إلى الشكل الأكثر اعتدالاً، ويسمى (متلازمة أسبرجر ,Asperger Syndrome) (إذا ظهرت على الطفل أي من هذه الاضطرابات، ولكنها لاتصل إلى معايير التشخيص، فيُشخص الطفل على أن لديه اضطرابات النمو (المعهد الوطني للصحة النفسية). (National Institute of Mental Health, 2008).

ولا يتوافر حتى الآن اختبار طبي لتحديد ما إذا كان الطفل توحدياً أم لا. وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي بعض الأعراض والسلوكيات المعينة المتعلقة بإعاقة في التفاعل الاجتماعي، **ويكون الطفل توحدياً إذا كان لديه عرضان على الأقل مما يأتي**:

- انخفاض ملحوظ في استخدام السلوكيات غير اللفظية مثل العين بالعين، وتعبيرات الوجه، وأوضاع الجسم، والإيماءات لتنظيم التفاعل الاجتماعي.
- الفشل في علاقاته مع أقرانه الملائمة لمستوى النمو.
- ضعف العفوية في البحث عن مشاركة الاستمتاع، والاهتمامات، أو الانجازات مع الآخرين.
- ضعف تبادل المهارات الاجتماعية أو العاطفية.

وعلاوة على ذلك، يجب أن يكون لدى الطفل ضعف نوعي في التواصل، كما يتجلَّى في واحد على الأقل مما يأتي:

- تأخر، أو ضعف عام في اللغة الشفهية.
- في الأطفال الذين يتحدثون إلى حد ما يوجد ضعف في القدرة على البدء أو مواصلة المحادثة مع الآخرين.
- عدم وجود تنوع، أو تلقائية في اللعب أو اللعب الاجتماعي الملائم لمستوى النمو.

وكذلك إذا أظهر الطفل اثنين على الأقل من أنماط متكررة ونمطية من السلوك، والاهتمام، وذلك على النحو الآتي:

- الانشغال في واحد أو أكثر من الأنماط المحددة من الاهتمام غير الطبيعي إما من حيث التركيز أو الكثافة.

- ♦ عدم مرونه واضحة في التعامل مع الإجراءات الروتينية غير الوظيفية.
- ♦ السلوكيات الحركية النمطية والمتكررة.

الانشغال المستمر بأجزاء من الأشياء (الرابطة الأمريكية للطب النفسي) (American Psychiatric Association, 2000).

أيضاً يمكن تحديد خصائص الطفل المصاب بالتوحد في النقاط الآتية:

١. ينحني بظهره ليتجنب التواصل بالآخرين.
٢. يوصف بأنه سلبي أو متهيج.
٣. لديه صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي مع بطء اللغة أو انعدامها، مع استعمال غير ملائم للكلمات.
٤. صعوبات في الأنشطة الاجتماعية وفي أنشطة اللعب.
٥. يقضي معظم الوقت منفرداً بعيداً عن الآخرين.
٦. ضعف في الاتصال بالعين مع الآخرين.
٧. اضطراب حسي، حيث يبدو أكثر حساسية للمس، أو أقل حساسية للألم.
٨. أنشطة غريبة للعب حيث ينقصه اللعب التخيلي، وتقليد حركات الآخرين.
٩. أنماط من السلوك الشاذ مثل حركات متكررة للجسم.
١٠. نوبات غضب متكررة.
١١. ارتفاع مستوى السيروتونين في الدم والسائل الشوكي.
١٢. اختلال وظيفي في جهاز المناعة.
١٣. الضعف في إدراك أفكار الآخرين ووجهة نظرهم.
١٤. إمكانية وجود مهارات أو قدرات عالية.
١٥. ضيق مجال الانتباه والتركيز.
١٦. شذوذ في شكل الدماغ أو المخ.
١٧. يبدو كما لو كان بدون انفعالات أو عواطف.
١٨. لا يستطيع أن يتحدث عندما يريد ذلك.
١٩. لا يستطيع أن يقوم بالمعالجة والتعامل الدقيق للأشياء باليد.

وتختلف الخصائص السابقة في شدتها بين الأطفال التوحديين ما بين بسيط ومتوسط وشديد، (جوديف) (Goodgive, 2000) .

ومن جملة الأعراض السابقة، يحتاج الأطفال التوحديون إلى قضاء احتياجاتهم اليومية البسيطة بعيداً عن المعالج أو الوالدين، حيث يفتقد هؤلاء الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية.

وتعد الإعاقة الاجتماعية الإعاقة البارزة والثابتة في نتائج تشخيص الطفل التوحدي. إذ يرى كثير من الباحثين أن الإعاقات الاجتماعية هي العنصر الأكثر حسماً في تعريف هذه الإعاقة. (جودمان، ٢٠٠٠)، ويظهر ذلك حتى في الشهور الأولى في حياة الطفل التوحدي؛ إذ لايستطيع أن يتواصل بالعين، الابتسامه، أو الاستجابة مع لعب الوالدين. ويذكر أيضاً (ليس وآخرون) (Liss, etal, 2001) أن الطفل التوحدي يعاني من تلبية متطلباته اليومية. ويرى (سيلف وآخرون) (Self, etal, 2007) أن من أهم أهداف تعلم أطفال التوحد هو إكسابهم مهارات وأدوات تفكير من أجل العيش باستقلالية.

أما بالنسبة إلى اللغة، فإن أطفال التوحد يفشلون في اكتساب اللغة في العمر المتوقع أن تنمو فيه، والعديد منهم يملكون القليل من اللغة عند وصولهم سن الخامسة أو السادسة من العمر، ويظهر لديهم ضعف في عملية التواصل غير اللفظي، ويتميز ذوو الأداء السلوكي المضطرب منهم بضعف في الانتباه، ومشاركة الآخرين انتباههم مما يعوق عملية التواصل لديهم. وغالبية هؤلاء الأطفال لديهم ضعف تعبيري، وبعضهم يظهرون وكأنهم بكم، ويبدو عليهم عدم فهم ما يقال لهم، ويبدأ بعضهم الكلام في وقت متأخر، ولكنهم يصدرون كلاماً مضطرباً وغير مفهوم، وغالباً ما يكون مقاطع من الإعلانات أو الدعايات التلفازية، وقد يقلدون نغمة صوت أو إيقاع صوت ما، وبعضهم يردد بعض الكلمات لفترات طويلة.

وعلى الرغم من وجود إجراءات للعلاج مختلفة سبق تصميمها وتقويمها، فإنه مازالت هناك مشكلة أكثر تعقيداً في المهارات الحياتية والاجتماعية، وظاهرة عادية أن يحتاج الطفل التوحدي للكبار في مساعدته على عمل حاجاته اليومية (نيكوبولس ونيكوبولو سميرني) (Nikopoulos, C. K., & Nikopoulou- Smyrni, P. G., 2008). ويتضح من ذلك أن هناك قصوراً في طرق وأساليب العلاج، وخاصة تلك الطرق الموجهة نحو تنمية المهارات الحياتية. وهذا مايؤكده (ريمنجتون وآخرين) (Remington, etal, 2007) إن العلاج لايعتمد على المدخل الفعال فحسب، بل على طريقة العلاج، وأن طرق العلاج الفعالة هي تلك التي تعتمد على المباديء السلوكية مثل التعزيز الايجابي والمحاكاة والنمذجة.

بـرامج التـدخـل:

يستجيب أطفال التوحد للبرامج المعدة جيداً، والتي تلبي احتياجاتهم الخاصة، وتنمي المهارات الاجتماعية والحيوية. ومن أساسيات التدخل المبكر تدريب الأطفال التوحديين على مهارات الحياة اليومية في سن مبكرة. لكن لا يوجد علاج معين ومفضل لمرض التوحد، ولذلك هناك برامج العلاج التي قد تفيد في علاج أعراضٍ معينة، وتحدث تحسناً.

ووفقاً لما ذكرته (عيادة مايو) (Mayo Clinic, 2006) فإن العلاجات الأكثر شيوعاً هي: السلوكية والتواصلية، والعلاج باستخدام العقاقير، والعلاج التكميلي. ويستخدم العلاج السلوكي لتعليم الأطفال المصابين بالتوحد مهارات جديدة، وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية والمهارات الحياتية، أوكيفية تحسين التواصل مع الآخرين. وتستخدم العلاجات بالعقاقير للسيطرة على الأعراض، على سبيل المثال: تستخدم المنشطات للسيطرة على النشاط المفرط، وتستخدم العقاقير المضادة للذهان للسيطرة على السلوكيات العدوانية المتكررة. والعلاجات البديلة التكميلية تشمل العلاج بالرسم، والوجبات الغذائية الخاصة، والفيتامينات والمعادن، أو التكامل الحسي (الحد من حساسية الطفل للمس أو الصوت). ومن المهم أن نلاحظ أنه ليست كل العلاجات مناسبة لجميع الأطفال.

◄ **هناك العديد من برامج التدخل العلاجي للطفل التوحدي**، ومن هذه البرامج **برنامج (إيفار لوفاس) (Ivar Lovaas)** ويستخدم هذا البرنامج تحليل السلوك التطبيقي، والتدريب بالمحاولة لتعليم الأطفال التوحديين. وفي هذا البرنامج يتعرض الأطفال لأربعين ساعة أسبوعياً من التدريب المكثف، وتبدأ التدريبات من السلوك البسيط وتتدرج نحو المعقد. ويُعزَّز السلوك المرغوب على الفور، بينما يتم تجاهل السلوك غير المرغوب فيه أو العقاب عليه. وكان تكنيك (لوفاس) شائعاً، وأظهر بعض النجاح، فقد صدر تقرير عام ١٩٨٧م أن ٤٧٪ من الأطفال تماثلوا للشفاء (جريشام وبي فرانكبيبرجر، ماكميلان) (Gresham, Beebe- Frankenberger, MacMillan,1999)

◄ وهناك برنامج آخر للأطفال ذوي التوحد، ويعرف باسم (**برنامج خبرات التعلم البديل Learning Experiences an Alternative Program- LEAP**)، وبدأ هذا البرنامج عام ١٩٨٢واستخدم التكنيكات السلوكية. **ويعتمد هذا البرنامج على خمسة مبادىء توجه البرنامج:**

١. أن كل الأطفال يمكن أن يستفيدوا من وجودهم في الروضة.

٢. يجب أن يتضامن كل من المنزل، والمجتمع في تحقيق الفائدة من عملية التدخل.

٣. ضرورة المشاركة بين الوالدين والمتخصصين.

٤. الأطفال العاديون يمكن أن يعلموا الأطفال التوحديين من خلال النمذجة والتقليد.

٥. يجب أن يكون المنهج مناسباً نمائياً بغض النظر عن نوع الإعاقة.

ومع ذلك فإن البحوث التطبيقية التي أجريت على هذا البرنامج أثبتت أن به قصوراً (فينبرج و فاكا) (Feinberg & Vacca, 2000)

◄ والبرنامج الثالث للأطفال التوحديين هو (**علاج وتربية التوحدي والأطفال ذوي إعاقة التواصل**) (Treatment and Education for Autistic and related Comm-nication handicapped Children (TEACCH وكان هذا البرنامج في جامعة شمال كالرولينا، واعتمد هذا البرنامج على التعاون بين المعلمين والآباء. ويدرب الأطفال على المهارات الاجتماعية والحياتية والمهنية ومهارات الاتصال. وكانت هناك أربع مكونات رئيسية للتدريس في البرنامج وهي: التنظيم المادي، تنظيم أداء المهمَّات، الجداول البصرية، نظم العمل. (Heflin & Simpson, 1998). ويعتمد البرنامج على إزالة الحواجز في البيئة المحيطة وتقليل المثيرات البصرية والسمعية الملهية، وتصميم أنشطة تساعد الطفل على التعرف على مايتوقع منه الكبار القيام به. أيضاً استخدم البرنامج الأرقام والحروف لتوضيح المهام المطلوبة منه دون توجيه لفظي. ومن ناحية أخرى استخدم البرنامج الأشياء المادية والصور حتى يعرف الطفل الأنشطة المطلوبة منه.

ومما سبق يتضح أنه على الرغم من وجود العديد من العلاجات والبرامج فإنه لايوجد علاج مفضل أو أنه هو العلاج الوحيد الصحيح. وذلك لأن التوحد إعاقة معقدة، وعلى حد قول (Ozonoff & Cathcart, 1998) إن كثيراً من العلاجات الجديدة تكون موضة عابرة.

وفي الوقت نفسه وجد أن استخدام الصور يمكن الأطفال التوحديين من القيام باحتياجاتهم الأساسية وتعلمهم المهارات الحياتية اليومية (Van Bourgondien & Schopler, 1996) ومن الطرق العلاجية، تنمية القدرات الحسية بالمرئيات المختلفة للقيام بأنشطة المهارات المعيشية في المنزل ومركز الرعاية والبيئة التي يعيشون فيها (بوم وبابتست) (Baum & Bapstite,2002) هذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية في استخدام الصور كمدخل لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ذوي التوحد.

وتعدُّ جداول النشاط المصورة إحدي الاستراتيجيات المهمة في تعليم الطفل التوحدي و الأطفال المعوقين عقليا. و يمكن استخدامها في إكساب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأطفال التوحد المهارات التي تساعدهم على أن يأتوا بسلوك مرغوب فيه والحد من السلوكيات غير المرغوب فيها اجتماعياً. وذلك من خلال خطوات إجرائية ومنهجية من خلال تدريبهم على عدد من الأنشطة. ويمكن أن يكون الجدول على شكل ألبوم صور متوسط الحجم، أو كراس رسم صغير، أو غلاف ثلاثي الحلقات.

ويرى (عادل عبد الله، ٢٠٠١) أن هناك أسلوباً مناسباً لتدريب الأطفال على استخدام جداول النشاط المصورة بشكل يمكن أن ييسر من عملية التدريب ويسهِّلها، **ويتضمن هذا الأسلوب الخطوات الآتية**:

- يقوم المعلم أو الأب بأداء المهمة المتضمنة بالصورة أمام الأطفال كنموذج.
- يقوم الأطفال بتكرار اسم الأدوات المستخدمة في كل نشاط إذا كانوا يعرفونها، أو يكررون ذلك وراء المعلم إذا كانوا لا يعرفونها.
- تشجيع الطفل وحثه على القيام بالنشاط المطلوب، مع التوجيه إذا لزم الأمر، ثم الامتناع عن التوجيه وذلك بصورة تدريجية.
- يقوم الطفل بأداء النشاط المطلوب بنفسه وتحت إشراف المعلم أو الوالد.
- يسمح للأطفال بالتعاون مع بعضهم بعضاً في أداء الأنشطة المختلفة.
- تقدَّم الوجبة الخفيفة (موزة، برتقالة، ... إلخ) التي تتضمنها آخر صفحة بالجدول للطفل الذي يؤدي النشاط المستهدف بشكل صحيح.

وفي ضوء ماسبق، يحدد (عبد الحليم محمد، ٢٠٠٨) مبادىء التدخل العلاجي لذوي اضطراب الأوتيزم على النحو الآتي:

- التركيز على تطوير المهارات وخفض المظاهر السلوكية غير التكيفية.
- تلبية الاحتياجات الفردية للطفل، وتنفيذ ذلك بطريقة شمولية ومنتظمة وبعيدة عن العمل العشوائي.
- مراعاة أن يكون التدريب بشكل فردي وضمن مجموعة صغيرة.
- مراعاة أن يتم العمل على مدار العام.
- مراعاة تنويع أساليب التعليم.
- مراعاة أن يكون الوالدان جزءاً من القائمين بالتدخل.

دراسات سابقة:

◄ في دراسة (**ماري تاراس وآخرين**) (Marie E. Taras, etal, 1993) دُرِّست المهارات الحياتية لدى مجموعتين (٧) من الأطفال (٥) منهم شُخصوا على أنهم متأخرون عقلياً. وقد عُلِّموا كيف يمكنهم تطبيق القميص، والاتصال بالهاتف في حالة الطواريء، وتقطيع الطعام بالسكين. والمجموعة الأخرى (٤) من الشباب دُرِّبوا على كيفية قضاء وقت الفراغ من خلال أشغال الجلد. كما دُرِّبت المجموعة على مكونات التعلم الاجتماعي (مثل: تقويم الذات، تقويم الأقران، التعزيز). وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب في تنمية المهارات الحياتية لدى المجموعتين، وحدوث تغير في المهارات السلوكية.

◄ هدفت دراسة (**بيرس ك ل و سيتشربمان ل**) (Pierce, KL.;Schreibman, L. 1994) إلى بحث أثر استخدام مهارات الحياة اليومية لدى ثلاثة أطفال مصابين بالتوحد. وقد قوِّم مثير إدارة الذات وثبات تغير السلوك. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال التوحديين يستطيعون استخدام الصور للتمكن من سلوكيات الحياة اليومية في غياب المعالج، وكذلك اتضح نقص في السلوك النمطي.

◄ دراسة (**بيرسون**) **(Persson,2000)** وهي دراسة طولية أجريت على سبعة أطفال سويديين. واستخدمت الدراسة برنامج TEACCH لمدة عامين ونصف. ودرِّست المهارات في أثناء مدة الدراسة ست مرات. وأشارت نتائج الدراسة إلى نمو المهارات وزيادة القدرة على الاستقلالية.

◄ وقام (**س، اتشوا**) **(Choi, S. , 2000)** بدراسة عن الأطفال التوحديين وأقرانهم في اللعب، وهدفت الدراسة التعرف على تأثير أنشطة اللعب في تنمية التواصل لدى أطفال التوحد، وذلك عن طريق طفل عادي يشارك الطفل التوحدي في مجموعة من الألعاب، اعتماداً على توجيهات مدرس الفصل، وتكونت عينة الأطفال التوحديين من خمسة أطفال وقد تراوحت أعمارهم من أربع إلى ست سنوات، وتكونت عينة الأطفال العاديين المشاركين في اللعب من أحد عشر طفلاً تراوحت أعمارهم من أربع إلى سبع سنوات. وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي للعب على تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين، حيث أظهر هؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج زيادة التواصل مع شريك اللعب، وتحسن مستوى التواصل البصري لديهم.

◄ كان الهدف من دراسة (**د. كاروزرس ور. تيلور**) **(Cartothers; D. E.; T-lor R. L. 2004)** الكشف عن مدى التعاون بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال التوحديين

في اكساب هؤلاء الأطفال مهارات الحياة اليومية. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٦) ولي أمر و (٦٣) معلماً ومعلمة. واتضح من نتائج الدراسة فعالية التعاون بين المعلمين والوالدين في إكساب مهارات الحياة للأطفال التوحديين.

◄ قام (**إبراهيم العثمان، ٢٠٠٤**) بدراسة هدف من خلالها التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين معهم، وكانت عينة الدراسة ٥٥ معلماً من معلمي التربية الخاصة. وقد أشار المعلمون إلى أن التعلم عن طريق اللعب والصور، والتركيز على مهارات التواصل هو أنسب الطرق للتدخل المبكر وتعديل سلوك طفل التوحد.

◄ كما استهدفت دراسة (**ديترش وآخرون**) **(Susan, Dieterich, etal, 2004)** بحث أثر أسلوب رعاية الأمهات على مدى اكتساب أطفالهن لمهارات الحياة والمهارات المعرفية من الرضاعة وحتى دخول المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طفلاً وطفلة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور كبير في مهارات الحياة اليومية لدى عينة الدراسة. واتضح أيضاً أن رعاية الأم لأطفالها وتدريبهم على ممارسة المهارات الحياتية يعزز من مستوى اكتساب الأطفال مهارات الحياة اليومية.

◄ وقامت (**فتحية سالم اللولو، ٢٠٠٥**) بدراسة هدفت إلى تحليل المهارات الحياتية في محتوى منهج العلوم للصفين الأول والثاني الابتدائي. وأظهرت نتائج الدراسة تضمن بعض المهارات العملية اليدوية، والمهارات الصحية، بينما لم يتناول المنهج المهارات الغذائية والوقائية والبيئية.

◄ وأظهرت دراسة (**جينج ولي**) **(Jung, K. E. ; Lee H. J, 2006)** أن أطفال التوحد لديهم صعوبة في دمج الخبرات الحسية والحركية. ويعتمد الدمج الحسي على نظام التفاعل الملموس للواقع الافتراضي الذي له ثلاثة مكونات: علاج الدمج الحسي، تدريب المهارت الاجتماعية، وقياس قدرات التوافق. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال التوحد والأطفال العاديين في المهارت الاجتماعية وقدرات التوافق.

◄ وقد قام كل من (**ناجي قاسم وفاطمة عبد الرحمن، ٢٠٠٧**) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج ترفيهي على بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعوقين ذهنياً والقابلين للتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً تراوح العمر العقلي للعينة من (٥– ٩) سنوات. وقد أوضحت النتائج أن البرنامج الترويحي له تأثير فعال على تنمية المهارات الحياتية، كما اتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

◄ وكان الهدف من دراسة (آتاليا وإلينا) **(Atalia; Cavkaytar, 2009)** اقتراح برنامج قائم على التعاون بين الوالدين والمعالج لتدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية لدى أطفال التوحد متنوعي الحاجات التعليمية والعمر. وقد شارك في هذه الدراسة ثلاثة أطفال توحديين ووالديهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعاون بين المعالج والوالدين، في تدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية لأطفال التوحد.

◄ استهدفت دراسة (جاسمين وآخرون) **(Jasmine etal,2009)** بحث أثر تعلم بعض المهارات المهارات الحياتية اليومية على المهارات النفس حركية لدى أطفال ماقبل المدرسة التوحديين. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥ طفلاً تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٤ سنوات. وأ ظهرت نتائج الدراسة أن مهارات الحياة أكبر تحدٍّ يواجه أطفال التوحد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة نلحظ ما يأتي:

١. ندرة الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية لدى طفل الروضة التوحدي في المجتمع العربي، وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة.

٢. اتفاق الدراسات على أن أكبر تحدٍّ يواجه أطفال التوحد ومن حولهم، هو عدم تمكنهم من القيام بحاجاتهم اليومية، والقصور في المهارات الحياتية.

٣. تعدد برامج العلاج الموجهة لأطفال التوحد وعدم ثبوت فاعلية برنامج واحد، مما يعني ضرورة الاستمرار في البحث في هذا الموضوع.

٤. اتفاق غالبية الدراسات على فاعلية استخدام المثيرات البصرية.

٥. نجاح التعاون بين الأسرة والمعالجين في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل التوحد.

٦. عدم تعرض الدراسات السابقة للفروق بين الجنسين في مرض التوحد.

٧. إمكانية تدريب أطفال التوحد على اكتساب المهارات الحياتية، وتغيير في السلوكيات اليومية كما في دراسة (ماري تاراس وآخرين) (E., Marie, Taras, etal, 1993)

٨. فاعلية استخدام الصور في إكساب الأطفال الذاتويين المهارات الحياتية، كما اتضح من دراسة (بيرس و سيتشربمان) (Pierce. KL , L. Schreibman, 1994).

٩. اتضح أن التعاون بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال التوحديين يساعد في إكساب هؤلاء الأطفال مهارات الحياة اليومية، وذلك كما اتضح من (كاروزرس وتيلور) (Cartot-ers; Tylor, 2004).

ومما سبق يتضح أنه يجب البحث عن برامج علاجية مختلفة للأطفال التوحديين لإكسابهم المهارات الحياتية الضرورية لقضاء حاجاتهم اليومية. واستفادت الباحثة من هذه البحوث والدراسات السابقة في وضع تصور لفروض الدراسة الحالية، واختيار العينة وتحديد أهداف البرنامج المقترح والإجراءات وتفسير النتائج.

إجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي لبحث أثر البرنامج المقترح باستخدام الأنشطة المصورة (متغير مستقل) على المتغير التابع الذي يتمثل في إكساب عينة من أطفال الروضة التوحديين بعض المهارات الحياتية. وذلك لاختبار فروض الدراسة.

ثانياً- عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة من أطفال مرحلة رياض الأطفال بمركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة النهائية من أربعة أطفال توحديين (وذلك لصعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة) تتراوح أعمارهم من ٤ – ٦ سنوات بمتوسط قدره ٥,٣٢، وانحراف معياري ٢,٠١.

كل أفراد العينة مهاراتهم اللغوية الشفهية محدودة، ويحتاجون لإشراف مستمر. وهناك حالات تصدر أصواتاً عالية ولكن لاتتحدث، ويتواصلون باستخدام الإشارة. وهناك حالات أخرى يتحدثون ولكن قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم محدودة.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

- **مقياس (جيليام لتشخيص التوحدية):**

(إعداد محمد السيد عبد الرحمن، منى السيد خليفة، ٢٠٠٤)

تم اعادة حساب صدق ومعايير المقياس في البيئة المصرية، وهو عبارة عن قائمة سلوكية تساعد على تحديد الأشخاص الذين يعانون من الذاتوية، ويتكون المقياس من اثنين وأربعين بنداً تندرج تحت ثلاثة أبعاد فرعية، بالإضافة إلى أربعة عشر بنداً إضافية يقوم الآباء من خلالها أبناءهم خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، **وتشتمل أبعاد المقياس على أربعة أبعاد**: البعدالأول: السلوكيات النمطية، البعد الثاني: التواصل، البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي، البعد الرابع: الاضطرابات النمائية. يستخدم المقياس لتقويم

الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ٣– ٢٢ عاماء، والذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة. ولبنود المقياس الفرعية صدق ظاهري واضح وقوي، لأنها بنيت على تعريف التوحدية الذي أعدته الجمعية الأمريكية للتوحد، وكذلك على المعايير التشخيصية لاضطراب التوحد التي قدمتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ولمقياس جيليام لتقدير التوحدية خصائص سيكومترية ممتازة، وأثبت فاعليته في التعرف على الأشخاص الذين يعانون الذاتوية.

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية:

أ. الصدق:

حُسب صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين: الصدق المرتبط بالمحك بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس الحالى على عينة من الأطفال ٢٩ طفلاً، ودرجات نفس الأطفال على (مقياس الطفل الذاتوى) إعداد (عادل عبدالله محمد،٢٠٠٠) وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٢ وهى دالة إحصائياً عند ٠,٠١، وصدق الاتساق الداخلي: حيث حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجات المعيارية للأبعاد الأربعة الفرعية وبعضها بعضاً في علاقتها بالدرجة الكلية (معامل التوحد) لاستجابات كل من آباء ومعلمي الأطفال الذاتويين، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يحقق صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب. الثبات:

حُسب الثبات بطريقتين: الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث حُسب ثبات المقياس في الدراسة الحالية باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون وذلك كما ذكرها صلاح أحمد مراد، (٢٠٠٠) حيث كانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يحقق ثبات المقياس، والثبات بطريقة إعادة التطبيق: على عينة ٢٩ بفاصل زمني مقداره ٢١ يوماً، وحُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية فى التطبيقين، حيث كانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى٠,٠١ مما يؤكد درجة الثبات العالية للمقياس.

- **مقياس (المهارات الحياتية) إعداد الباحثة:**

يتكون المقياس من خمسة أبعاد منفصلة من البنود، تشمل النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني والاقتصادي، التطبيع الاجتماعي.

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

أ. الصدق والثبات:

تمتع المقياس بدرجة قياسية من الصدق الظاهري حيث اتفق المحكمون على ارتباط مواقف المقياس مع المستويات التي وضعت لقياسها، وقد تميز المقياس بالسهولة والتكامل والوضوح، وأنه مناسبٌ بدرجة كبيرة للفئة العمرية والعينة. وحُسب الصدق باستخدام الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي الذي كانت معاملاته تتراوح بين (٠,٨٩– ٠,٩١) ، أما الثبات فحُسب بطريقة إعادة التطبيق (٠,٩٧) وطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٦) .

طريقة التصحيح:

يقوم ولي الأمر (وبخاصة الأم) بالإجابة على بنود المقياس مع مراعاة الصدق في الاستجابة.

تتمثل طريقة الاستجابة في اختبار استجابة واحدة من ثلاث استجابات، وهي (نعم) إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص، وتُعطى ثلاث درجات إذا كانت (إلى حد ما)، وإذا كانت العبارة تنطبق بعض الشيء على المفحوص فتعطى درجتان، أما بالنسبة للاستجابة (لا) فهي إذا كانت العبارة لا تنطبق على المفحوص، وتعطى درجة واحدة. أي تُخصص الدرجات (٣، ٢، ١) لكل من هذه الاستجابات على الترتيب بالنسبة للعبارات الإيجابية، وتخصص الدرجات (١، ٢، ٣) بالنسبة للعبارات السلبية.

♦ ثالثا– البرنامج:

- أهداف البرنامج:

يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في اختبار فاعلية برنامج جداول الأنشطة المصورة في إكساب أطفال الروضة الذاتويين بعض المهارات الحياتية. **ويتم تحقيق هذا الهدف الرئيس عن طريق:**

١. تعليم الطفل السلوك الاستقلالي وتدريبه على القيام بالنشاط المطلوب من تلقاء نفسه دون الحصول على المساعدة من أحد الراشدين.

٢. تعليم الطفل على مجال أوسع للاختيار، وذلك يبين تلك الأنشطة التي يرغب أن يقوم بها، أو الأطفال الذين يفضل أن يشترك معهم.

٣. تعليم وتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي، مما يسهم بدرجة كبيرة في اندماج الطفل مع الآخرين.

- **الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**

١. المنطلقات النظرية (المهارات الحياتية الضرورية للطفل الذاتوي، برامج العلاج المقدمة للطفل الذاتوي) .

٢. نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالطفل الذاتوي.

٣. ملاحظات الباحثة واطلاعها ومقابلاتها للخبراء والمتخصصين.

- **الفئة المستهدفة من البرنامج:**

البرنامج الإرشادى المعد فى الدراسة الحالية مقدم إلى الأطفال الذاتويين من أطفال رياض الأطفال بمركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض.

- **مصادر البرنامج الإرشادي ومحتواه:**

من أجل وضع المحتوى المناسب لمادة البرنامج المقترح في الدراسة الحالية اطلعت الباحثة على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تصميم برامج إرشادية للأطفال الذاتويين، كذلك الدراسات التى قدمت خططاً أو تنظيمات لكيفية تدريب الأطفال الذاتويين، وتمثلت أهم الدراسات التي كانت مجالاً لاختيار محتوى البرنامج (عادل عبدالله محمد، ٢٠٠١؛ عبدالمنان ملا معمور، ١٩٩٧؛ عمر بن الخطاب ٢٠٠١؛ سهام على عبد الغفار، ١٩٩٩؛ هالة فؤاد ٢٠٠١، اسماعيل بدر، ١٩٩٧، سهير محمود آمين، ٢٠٠٤).

- **أساليب التدريب في البرنامج:**

١. **الملاحظة**: حيث يتعرف الطفل على الصور.

الممارسة والتدريب: الإشارة إلى الصورة، والإمساك بالأدوات والقيام بالنشاط.

- **الأساليب والفنيات المستخدمة:**

استخدمت الباحثة بعض الأساليب والفنيات أثناء تطبيق البرنامج وهي ما يأتي:

أ. التدعيم: وهو تقوية السلوك المرغوب، وتثبيته بتقديم شيء محبب للطفل، ومنها المدح والابتسامات والقبلات واحتضان الطفل، وكل ما يشير إلى الاهتمام بالطفل.

ب. النمذجة: حيث تقوم الباحثة بدور النموذج لتمثيل النشاط المصور لمساعدة الأطفال على القيام به.

ت. الحث: وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في بداية كل جلسة، وذلك لتشجيع الأطفال على البدء في النشاط، بالإضافة لاستخدام بعض أنشطة الألعاب الصغيرة في بداية الدروس لزيادة ألفة الأطفال مع بعضهم ومع الباحثة.

- **المكان والأدوات:**

غرفة بها طاولات مستديره صغيرة، وكراسي، ورفوف بها ألعاب مثل: (عرائس مطاطية، وسيارات صغيرة. وصور ملونة وُضعت في ألبوم للصور، ووضعت ورقة صغيرة خضراء في نهاية كل صفحة ليسهل قلبها. وأُعطي كل طفل ألبوماً خاصاً به، وفي نهاية كل ألبوم وضع وجه مبتسم ليدل على انتهاء المهمة، ويساعد في تعزيز الذات لدى الطفل.

- **تقويم البرنامج:**

استخدمت في تقويم البرنامج استرتيجية ذات أربعة محاور تتمثل فيما يأتي: التقويم المبدئي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي، والتقويم التتابعي.

- **المهارات المستخدمه في البرنامج:**

هناك ثلاث مهارات أساسية يجب أن يلم بها الطفل حتى يتمكن من استخدام جداول النشاط المصورة واتباعها، وهي:

أ. التعرف على الصورة وتمييزها عن الخلفية:

وتتطلب تلك المهارة أن يشير الطفل إلى الصورة في كل صفحة من جدول النشاط، مع ذكر اسم ما تتضمنه إذا كان يعرفه، أما إذا كان لا يعرفه، فيجب أن يردد اسم هذا الشيء.

ب. تمييز الأشياء المتشابهة والتعرف عليها:

ويتضمن الجدول الخاص بذلك صفحات بكل منها صورة واحدة تتضمن الأدوات التي يستخدمها في المهارات الحياتية، وتوضع تلك الأدوات أمام الطفل على المنضدة ليتعرف عليها، ثم تُعرض جميع الأدوات بصورة منفردة على الطفل ليتعرف عليها.

ت. التطابق بين الصورة والموضوع أو الشيء:

يقوم الطفل بتعلم المهارة باتباع الجدول الخاص بالمهارة الأولى نفسه، حيث توضع أداة أو قطعة ملابس واحدة يستخدمها أمام الطفل، ويطلب منه أن يتعرف عليها في وسط مجموعة من الأدوات أو الملابس الأخرى.

- **تدريب الطفل على استخدام جدول النشاط المصور:**

للقيام بذلك تم التركيز على مكونات النشاط التي يجب أن يعرفها الطفل، ويتدرب عليها بغض النظر عن تلك الصور التي يتضمنها الجدول، وتتمثل هذه المكونات فيما

ياتي:

١. فتح جدول النشاط والقيام بقلب الصفحة والوصول إلى الصفحة المستهدفة.
٢. النظر إلى الصورة المستهدفة بالترتيب والإشارة إليها ووضع إصبعه عليها.
٣. الإمساك بالأدوات التي يتطلبها أداء النشاط الذي تعكسه الصورة، وإحضارها إلى حيث يجلس.
٤. إكمال النشاط والانتهاء منه.
٥. إعادة الأدوات على مكانها الذي أخذها منه من قبل.

- **تقويم أداء الأطفال على جداول النشاط المصورة:**

ويتم ذلك من خلال:

١. **الملاحظة المباشرة**: التي يجب أن يعقبها قرار من جانب القائم بها سواء كان الوالد أو المعلم، ويتعلق هذا القرار بواحدة أو أكثر من النقاط الآتية:

أ. إعادة تدريب الطفل على خطوة معينة.
ب. تغيير الأجزاء المستخدمة في تعليمه.
ت. الانتقال به في حالة الأداء الصحيح إلى الخطوة التالية حتى يكتمل تدريبه على استخدام الجدول.

٢. **التقرير**: ويشترط في مثل هذا التقرير أن يوضح:

أ. مدى إجادة الطفل للمهارات اللازمة لاستخدام جدول النشاط.
ب. المستوى اللغوي للطفل.
ت. مدى ملاءمة الأنشطة المتضمنة للطفل.
ث. مدى إقبال الطفل على تلك الأنشطة.
ج. مدى فعالية الإجراءات الإرشادية المستخدمة.
ح. مدى وضوح مكونات الأنشطة بالنسبة للطفل.
خ. مستوى أداء الطفل للمكونات المتضمنة في كل نشاط.
د. مستوى أداء الطفل للمهام المتضمنة والأنشطة المستهدفة.
ذ. مدى ملاءمة المكافآت المستخدمة في التعزيز.

- **جلسات البرنامج**:

الجدول الآتي يوضح عدد الجلسات في كل أسبوع وأهداف نشاط الجلسات الأسبوعية والفنيات المستخدمة.

الجدول (١):

عرض الجلسات والفنيات المستخدمه

الأسبوع	عدد الجلسات	أهداف النشاط	الفنيات	الزمن
الأول	٣	جلستان تعارف مع إدارة المركز والتمهيد للبرنامج والاطلاع على ملفات الأطفال وسجلاتهم. وجلسة تعارف مع الأطفال والتعرف عن قرب عن خصائصهم	التدعيم – النمذجه – الحث	٣٠ دقيقة
الثاني	٣	قلب جدول النشاط والوصول إلى صورة غسيل الاسنان إحضار الأدوات الخاصة والقيام بالنشاط		
الثالث	٣	قلب جدول النشاط والوصول إلى صور الطفل الذي يرتدي الملابس و ارتداء الملابس. إحضار قطع الملابس قطعة قطعة وارتدائها.		
الرابع	٣	قلب جدول النشاط والوصول إلى صور الطفل الذي يعتني بشعره. إحضار المشط والشامبو والصابونه والقيام بالعناية بالشعر.		
الخامس	٣	قلب جدول النشاط والوصول إلى صور الطفل الذي يتناول الطعام. إحضار الأطباق والمعلقة، والشوكه. وتناول الطعام		
السادس	٣	قلب جدول النشاط والوصول إلى صور الطفل وهو يغسل اليدين. إحضار الصابونه والمنشفه والقيام بغسل اليدين.		

رابعا: إجراءات الدراسة:

١. تعبئة استمارة البيانات الخاصة بالطفل.

٢. ملء استمارة البيانات الخاصة بالمقياس على عينة بلغت أربعة أطفال من مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض.

٣. انتقاء عينة الدراسة من الأطفال الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس جليام لتشخيص الذاتويه النفسية

٤. تطبيق القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

٥. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

٦. تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد مرور شهرين من القياس البعدي طبقت القياس التتبعي للتعرف إلى بقاء أثر البرنامج.

٧. جمع البيانات وجدولتها.

٨. استخدام المعالجات الإحصائية لاستخراج النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة المرتبطة لحساب صدق فروض الدراسة.

سادساً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

◄ **أولا: المعالجة الإحصائية للفروض:**

- **نتائج الفرض الأول:**

نص الفرض الأول على أنه: (**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**).

الجدول (٢):

الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة وقيمة Z على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
غسل الأسنان	السالبة	٣	٣	٩	٢,٦٣ –	٠,٠١
	الموجبة	١	١	١		
	المجموع	٤	–	–		
ارتداء الملابس	السالبة	٤	٢,٥	١٠	٢,٦١ –	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		
العناية بالشعر	السالبة	٣	٣	٩	٢,٦٠ –	٠,٠١
	الموجبة	١	١	١		
	المجموع	٤	–	–		

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تناول الطعام	السالبة	٣	٣	٩	– ٢,٦٣	٠,٠١
	الموجبة	١	١	١		
	المجموع	٤	–			
غسل اليدين	السالبة	٤	٢,٥	١٠	– ٢,٦٠	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		
الدرجة الكلية	السالبة	٤	٢,٥	١٠	– ٢,٦٢	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى. مما يعني اكتساب المهارة الحياتية للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم، وبذلك تحقق هذه النتائج صحة الفرض الأول.

- **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه: (**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس «جليام لتشخيص الذاتوية» بأبعاده في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي**)، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولككسون أيضاً للعينات المرتبطة ويوضح الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول (٣):

الفرق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وقيمة Z
على مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات النمطية	السالبة	٤	٢,٥	١٠	– ٢,٦٢	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل	السالبة	٣	٣	٩	– ٢,٦٣	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		
التفاعل الاجتماعي	السالبة	٣	٣	٩	– ٢,٦٠	٠,٠١
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		
الاضطرابات النمائية	السالبة	٤	٢,٥	١٠	– ٢,٦٠	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٠	٠			
	المجموع	٤	–	–		
معامل التوحد	السالبة	٣	٣	٩	– ٢,٦٣	٠,٠١
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية على مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجه تدل على انخفاض الأعراض التي يقيسها المقياس لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وبذلك تحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني.

- **نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: (**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده)**

ولاختبار صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة اختبار ويلككسون للعينات الصغيرة المرتبطة، ويوضح الجدول الآتي نتائج الفرض الثالث.

الجدول (٣):

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وقيمة Z
على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
غسل الأسنان	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
ارتداء الملابس	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
العناية بالشعر	السالبة	١	١	١	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
تناول الطعام	السالبة	١	١	١	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
غسل اليدين	السالبة	١	١	١	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
الدرجة الكلية	السالبة	١	٢	٢	٠,٤٥	غير دالة
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٢	١	١		
	المجموع	٤	–	–		

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي، مما يعني قبول الفرض الثالث والتحقق من صحته.

- **نتائج الفرض الرابع:**

نص الفرض الرابع على أنه: (**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس «المهارات الحياتية» بأبعاده**).

الجدول (٤):

الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وقيمة Z
على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
غسل الأسنان	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
ارتداء الملابس	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١	١		
	التساوي	٣	٣	٣		
	المجموع	٤	–	–		
العناية بالشعر	السالبة	١	١	١	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	١		
	المجموع	٤	–	–		
تناول الطعام	السالبة	١	١	١	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	١		
	المجموع	٤	–	–		
غسل اليدين	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوي	٣	٣	١		
	المجموع	٤	–	–		
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠	٠	١,٠٢	غير دالة
	الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠	٠	٠		
	المجموع	٤	–	–		

يتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس «المهارات الحياتية» بأبعاده. مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح وامتداد أثره التتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج. وبالتالي تم قبول الفرض الرابع والتأكد من صدقه.

وتبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن الأطفال الذاتويين اكتسبوا بعض المهارات الحياتية، وذلك من خلال ما تعكسه الفروق في القياسين القبلي والبعدى على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي، وهو ما كشفت عنه نتائج الفرض الأول، كذلك بعد المتابعة، وهو ما كشفت عنه نتائج الفرض الثالث، كما وجد أن هناك فروقاً في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس جيليام للتوحد، وذلك كما في الفرض الثاني. واتضح أيضاً من الفرض الرابع امتداد أثر البرنامج بعد تطبيقه .

ولقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن في الأداء الاجتماعي والتواصل عند الأطفال الذاتويين، وهذا يعود إلى تطور مهارات الانتباه عند الطفل التي ركز البرنامج على تنميتها حيث رُكّز على تزويد الطفل بإرشادات عن النشاطات المطلوبة، وترديد قدر من اللغة المنطوقة عند ممارسة اى نشاط.

وأشارت النتائج إلى أن الإجراءات التي تُتبع مع العلاج السلوكي المكثف والمبكر من شأنها أن تعمل على تعليم الأطفال الذاتويين المهارات المستهدفة، وتزيد من تفاعلاتهم الاجتماعية في المواقف المختلفة والمتشابهة، وأن قيام الأطفال الذاتويين بالعديد من الأنشطة الاستقلالية يكسبهم السلوك الاستقلالي حيث بإمكانهم أداء الأنشطة المتضمنة بعد تدريبهم عليها، وذلك من تلقاء أنفسهم، ودون أي مساعدة من الكبار، ويمكن تعميم ذلك على العديد من المهمات والأنشطة. كذلك يمكن من خلال العلاج السلوكي المكثف والمبكر إكساب الأطفال الذاتويين المهارات الحياتية، وتدريبهم على الأعمال المنزلية المختلفة والمهارات الاقتصادية مثل: مهارات الشراء والبيع والتدريب عليها.

والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تؤكد فاعلية البرنامج المقترح المعد في الدراسة الحالية، حيث اعتمد البرنامج في فنياته على التدعيم والنمذجه والحث. وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد فاعلية استخدام

الصور والمثيرات المرئية في علاج الأطفال الذاتويين، وكذلك إمكانية تدريب هؤلاء الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية، وخاصة المهارات الحياتية ومهارات الرعاية المنزلية، ومن هذه الدراسات: دراسة (ماري تاراس وآخرين) (E. Marie Taras, etal, 1993) ودراسة (بيرس و سيتشربمان) (Pierce,. Schreibman, 1994) ودراسة (كاروزرس وتيلور) (Ca-tothers;. Tylor, 2004). (وجاسمين وآخرين) (Jasmine etal,2009)، و(آتاليا وإلينا) (Atalia;Cavkaytar,2009) . كذلك اتفقت مع نتائج دراسة (إبراهيم العثمان، ٢٠٠٤) في فاعلية استخدام الصور في اكساب الأطفال التوحديين المهارات الحياتية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع وجهة نظر (سترونج) (Strong,1996) حيث أكد على إمكانية تقوية القدرة على اتباع الروتين، وحب الأشياء المنظمة والدقيقة وشديدة الوضوح لدى الأطفال المصابين باضطراب التوحد.

ويتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة أن معظم الدراسات استخدمت أسلوب العلاج والتأهيل الجمعي. وركزت على إكساب الأطفال مهارات الحياة والرعاية المنزلية، ومهارات التواصل اليومي. وهذا يدعم أهداف الدراسة الحالية في إكساب الأطفال المهارات الحياتية. كما أنه من الممكن أن تُعد الدراسات السابقة بمثابة نقطة انطلاق ينطلق منها منهج البحث الحالي الذي يركز على تصميم برنامج قائم على الأنشطة المصورة من الممكن الاستفادة منه في تأهيل الأطفال التوحديين وعلاجهم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أحمد أمين نصر، سهير (٢٠٠١) . مدى فعالية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس

٢. أحمد مراد، صلاح (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. الجارحي، سيد (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال التوحديين خفض سلوكياتهم المضطربة. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٤. الخطاب، خليل (٢٠٠١). الأساليب الفعالة في علاج التوحد، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، القاهرة، ع ٩، ص ص١٧- ٤٤

٥. اللولو، فتحية صبحي سالم (٢٠٠٥) . المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، في الفترة من ٢٢: ٢٣/ ١١/ ٢٠٠٥م، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦. بخيت، عبد الرحيم (١٩٩٩). (الطفل التوحدي «الذاتوي- الاجتراري») القياس والتشخيص الفارق. نشرة المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي: ١٣٠- ١٤٥، جامعة عين شمس، القاهرة.

٧. سكوت، جودمان، (٢٠٠٢). التدريب الرياضي لذ وي الاحتياجات الخاصة – المبادئ الأساسية. ترجمة عبد الحكيم المطر، الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

٨. السيد عبد الرحمن، محمد و محمد خليفه، منى. (٢٠٠٤) مقياس جيليام لتشخيص التوحدية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩. العثمان، إبراهيم (٢٠٠٤) . واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي التو حد في المملكة العربية السعودية، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، (٤) ، ٢٢٧- ٢٣٢

١٠. عبدالله محمد، عادل (٢٠٠٠) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحيديين، مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد السابع.

١١. عبدالله محمد، عادل (٢٠٠١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحيديين للحد من السلوك الإنسحابي لهؤلاء الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع ١٤، ص ص ٢٠٢– ٢٢٤

١٢. عبدالله محمد، عادل (٢٠٠١). أطفال التوحديون، دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد.

١٣. عبدالله محمد، عادل (٢٠٠٢) . جداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين عقلياً، القاهرة ، دار الرشاد.

١٤. عبدالله محمد، عادل و خليفة حسن. (٢٠٠١) فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط في تنمية السلوك التكيفى للأطفال التوحيديين، بحوث مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، ع١٧٨، ٨– ٢٠٢

١٥. عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢) برامج التدخل العلاجي والتأهيلي لأطفال التوحد (٤) ، النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، السنة التاسعة عشر، العدد ٧١، ٢– ١٨.

١٦. على عبد الغفار عليوه، سهام (١٩٩٩) . فعالية كل من برنامج إرشادي للأسرة وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من أعراض الذاتوية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٧. فؤاد محمد، هالة (٢٠٠١) . تقييم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحد، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨. قاسم، ناجي و عبدالرحمن، فاطمة (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، متاح على موقع:

www. golfkids. com

١٩. محمد، عبد الحليم (٢٠٠٨) . برامج التدخل العلاجي والتأهيلي للذاتويين Autism، متاح على موقع: الموقع العربي لإصابات العمود الفقري والحبل الشوكي

http:// www. arabspine. net/ index. php?option=com_frontpage&Itemid=1

٢٠. محمد بدر، إسماعيل (١٩٩٧). مدى فاعلية العلاج بالحياة اليومية في تحسن حالات الأطفال ذوى التوحد، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، القاهرة، المجلد الثاني. ٢- ٤ ديسمبر، ص ص ٧٢٧- ٧٥٨

٢١. مختار، سيد (٢٠٠٩)، تصحيح مفهوم مرض التوحد إلي الذاتوية، مدونة د. سيد مختار، على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:
http:// sayedmokhtar. maktoobblog. com/ 1618957

٢٢. ملا معمور، عبدالمنان (١٩٩٧). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تخفيف حدة أعراض اضطراب التوحد لدى الأطفال التوحيديين، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد، القاهرة (٢- ٤) ديسمبر ص ص ٤٣٧- ٤٨٥.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *American Psychiatric Association. (2000) . Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed. Washington, DC: Author.*
2. *B. , Remington, R. P Hastings H. , Kovshoffdegli Espinosa, Jahr, Brown, T. (2007) . Early intensive behavioral intervention: outcomes for children with autism and their parents after two years. American Journal on Mental Retardation, 112 (6) , 418- 438*
3. *B. ,Persson (2000) . Brief report: a longitudinal study of quality of life and independence among adult men with autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 61- 66.*
4. *Baum, C. , & Baptiste, S. (2002) . Reframing occupational therapy practice. In M. Law, C. M. Baum, & S. Baptiste (Eds.) Occupation- based practice: Fostering performance and participation (pp. 3- 14) . New Jersey, USA: Slack.*
5. *C. K ,Nikopoulos. , & P. G. Nikopoulou- Smyrni (2008) . Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modelling, Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5 (2) , 30- 43.*
6. *Caykyatar, Atalia; Ollard, Elena (2009) . Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for Teaching Self- Care and Domestic Skills to Individuals with Autism, Education and Training in Developmental Disabilities, v44 n3 p381- 395 Sep 2009.*

7. *C. ,Strong (1996) . Autism: An Introduction for parents and aguide to Oregon's Service System,2nd. ed. Salem,OR: Autism Training Project/ Oregon Technical Assistance Corporation*
8. *D. , Hegner (1992) Life skills a cross, the curriculum combined teacher, student manual Department of general Academic Education, country of publishing U. S, New Jersy; 1992. p. 15- 22.*
9. *D. E. ,Carothers & R. L. , Taylor (2004) . How Teachers and Parents Can Work Together to Teach Daily Living Skills to Children with Autism, Focus on Autism and Other Development Disabilities, 19 (2) , 12- 104*
10. *Dieterich, Susan E. (2004) . Maternal and Child Characteristics that Influence the Growth of Daily Living Skills from Infancy to School Age in Preterm and Term Children, Early Education and Development, 15 (3) ,283- 304*
11. *E. , Jasmine, etal (2009) . Sensory Motor and Daily Living Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders, Journal of Autism and Developmental Disorders, 39 (2) , 231- 241*
12. *E. Feinberg, & J. Vacca, (2000). The drama and trauma of creating policies on autism; critical issues to consider in the new millennium, Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 15, 130- 138.*
13. *E. Taras, Marie, etal (1993). Using Independence Training to Teach Independent Living Skills to Children and Young Men with Visual Impairments, Behavior Modification, Vol. 17, No. 2, 189- 208 (1993)*
14. *F. M. Gresham, M. E. , Beebe- Frankenberger, &, D. L. , MacMillan (1999) .A selective review of treatments for children with autism: description and methodological considerations, School Psychology Review, 28, 559- 576.*
15. *Herra, Gregory (2008) . Development of Symbolic Play through the use of virtual reality tools in children with autistic spectrum disorders: Two case studies ,The International Journal of Research and Practice,12 (2) ,143- 157*
16. *J. , Goodgive (2000) . Autism. Pub. Resource foundation of children with challenges , U. S. A*
17. *K. E,Jung; H. J. Lee (2006) . Efficacy of Sensory integration treatment based on vitual reality: Tangible interaction for children with autism, Peer Reviewed journal ,4,45- 49*

18. *Kasari, C. (2002) . Assessing Change in Early Intervention Programs for Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 32, No. 5, PP. 361- 441.*
19. *Krantz, P. J. , MacDuff, M. T. , & McClannahan, L. E. (1993) . Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedule, Journal of Applied Behavior Analysis, 26,137- 138.*
20. *L. J Heflin. & R. L Simpson,. (1998) . Interventions for children and youth with autism: prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. Part I: intervention and treatment option review, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13, 194- 211.*
21. *M. , Liss, etal (2001) . Predictors and correlates of adaptive functioning in children with developmental disorders, Journal of Autism and Developmental Disorders,31 (2) , 219- 230.*
22. *M. E. , Van Bourgondien & E. ,Schopler (1996) . Intervention for adults with autism, Journal of Rehabilitation, 62, 65- 71.*
23. *Mayo Clinic. (2006) . Children's Health: Autism. Mayo Foundation for Medical Education and Research,*
http:// www. mayoclinic. com/ health/ autism/ .
24. *National Institute of Mental Health (2008) . Autism Spectrum Disorders (Pervasive Developmental Disorders) . U. S. Department of Health and HumanServices:*
http:// www. nimh. nih. gov/ health/ publications/ autism/ complete-
25. *R. L., Koegel, & Koegel,. (1999) . Teaching children with autism. Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Baltimore: Paul H. Brookes*
26. *Richard. P & Matthew, D. (2002) . Early intensive behavioural Intervention for children with Autism: parental the paretic self – Efficacy. Research in Development Disabilities, 23, 332 – 341.*
27. *S. , Ozonoff. & K. Cathcart (1998) . Effectiveness of a home program intervention for young children with autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 25- 32.*
28. *S. ,Choi (2000) . Let's Play: Children with Autism and Their Play Partners Together. Pub. Schonell Special Education Research Centre, University of Queensland, Australia*

29. *Scattone, D. (2007) . Social skills interventions for children with autism, Psychology in the Schools, 44 (7) , 717- 726.*

30. *T. Self, ,etal (2007). A Virtual approach to teaching Safety Skills to children with autism spectrum disorder, Peer Reviewed Journal, 27 (3) Jul,Sept. ,242- 253.*

31. *World Health Organization (1997). Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, Geneva, World Health Organization.*

ملحق (١)

نموذج لجلسة تدريبية
مهارة ربط الحذاء

المهارة: ارتداء الملابس– ربط الحذاء.			
الهدف: أن يقوم الطفل بربط الحذاء ، ٣ مرات على التوالي دون المساعدة.			
مكان التنفيذ : على الارض مع المعالج.			
الأدوات: أحذية بأربطة، صور لربط الحذاء.			
عدد المحاولات: ١٠.			
إجراءات التدريس:			
الخطوة	تقديم المعالج أو الميسر	استجابة الطفل	النتيجة
١	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يقول «هذا هو رباطاً الحذاء» ويشير إلى الصورة ويربط الحذاء في نفس الوقت. ويقول أيضاً «أنا أربط الحذاء»	سوف يحاول الطفل ربط الحذاء خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٢	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يقول «هذا هو ربط الحذاء» وأثناء ذلك يشير إلى الصورة ويعقد رباطاً تحت الطرفاً الآخر.. ويقول أيضاً «»أنا أربط الحذاء»	سوف يحاول الطفل تمرير الرباطاً من الفتحات ويعقد رباطاً تحت الآخر خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز

٣	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يقول «هذا هو ربط الحذاء» وأثناء ذلك يشير إلى الصورة ويوضح تمرير الرباطاً وكيفية عقد رباطاً تحت الطرفاً الآخر.. ثم يسحب طرفاً الرباطاً ويقول أيضاً «أنا أربط الحذاء»	سوف يحاول الطفل تمرير الرباطاً من الفتحات ويعقد رباطاً تحت الآخر ويسحب الرباطاً خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٤	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يربط الطفل رباطاً واحد خمس مرات	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٥	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يمرر الطفل الرباطاً يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الطرفاً الاخر ويلف الرباطاً حول الرباطاً المثني في خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٦	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يمرر الطفل الرباطاً يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الطرفاً الاخر ويلف الرباطاً (يسوي أنشوطه) حول الرباطاً المثني ثم يسحب الرباطاً المنشوط حول الرباطاً المثني أو المربوط خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٧	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يمرر الطفل الرباطاً يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الطرفاً الاخر ويلف الرباطاً (يسوي أنشوطه) حول الرباطاً المثني ثم يسحب الرباطاً المنشوط حول الرباطاً المثني أو المربوط ثم يدفع بالرباطاً المعقود تحت المثني خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز

٨	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يمرر الطفل الرباطاًين يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الأطراف المربوطة، ويلف الرباطاً (يسوي أنشوطه) حول الرباطاً المثني ثم يسحب الرباطاً المنشوط حول الرباطاً المثني أو المربوط ثم يدفع بالرباطاً المعقود تحت المثني ثم يدفع الرباطاً (ذات الأنشوطه) خلال وتحت الرباطاً المطوي أو المثني خمس مرات.	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
٩	الميسر والطفل جالسان على الأرض. والميسر يشير للصورة ويقول للطفل «اربط الحذاء»	يمرر الطفل الرباطاًين يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الأطراف المربوطة، ويلف الرباطاً (يسوي أنشوطه) حول الرباطاً المثني ثم يسحب الرباطاً المنشوط حول الرباطاً المثني أو المربوط ثم يدفع بالرباطاً المعقود تحت المثني ثم يدفع الرباطاً (ذات الأنشوطه) خلال وتحت الرباطاً المطوي أو المثني ثم يعمل أنشوطه خمس مرات	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز
١٠	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز	يمرر الطفل الرباطاًين يثني أو يعقد طرفاً تحت الآخر، ويسحب الأطراف المربوطة، ويلف الرباطاً (يسوي أنشوطه) حول الرباطاً المثني ثم يسحب الرباطاً المنشوط حول الرباطاً المثني أو المربوط ثم يدفع بالرباطاً المعقود تحت المثني ثم يدفع الرباطاً (ذات الأنشوطه) خلال وتحت الرباطاً المطوي أو المثني ثم يعمل أنشوطه ويسحب الأنشوطات المربوطه خمس مرات	صواب: يتم مدح الطفل والثناء عليه ومكافأته. خطأ: يتم تفسير الخطأ، إعادة التوجيه وعرض الصورة مع التحفيز

أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة

د. خديجة محمد سعيد عبد اللّه جان*

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة هذا الأثر، واشتملت عينة الدراسة العشوائية على ٨٤ تلميذة، منهن ٢٨ مثلن المجموعة التجريبية الأولى، وقد درسن وحدتي التجريب المقررة من كتاب العلوم بطريقة (Hayes) لحل المشكلات، بينما المجموعة التجريبية الثانية درسن المقرر نفسه بطريقة (Hayes) لحل المشكلات مع الطريقة المعتادة لبعض الموضوعات، وكان عددهن ٢٨ تلميذة أيضاً، أما تلميذات المجموعة الضابطة فقد درسن الموضوعات نفسها المقررة في وحدتي التجريب بالطريقة المعتادة فقط، وكان عددهن ٢٨ تلميذة، وبعد الانتهاء من التجربة التي استغرقت سبعة أسابيع بمعدل ثلاث حصص علوم في الأسبوع، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، توصلت الباحثة للنتائج الآتية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بطريقة (Hayes) لحل المشكلات وتلميذات المجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكذلك الدرجة الكلية، بالإضافة إلى وجود نمو في الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بطريقة Hayes لحل المشكلات مصاحبة للطريقة المعتادة وتلميذات المجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) ، وكذلك الدرجة الكلية، بالإضافة إلى وجود نمو في الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) وكذلك الدرجة الكلية.

و بناء على ذلك أوصت الباحثة بأهمية استخدام معلمات العلوم طريقة حل المشكلات في تقديم بعض الدروس المقررة؛ لما لها من أثر إيجابي في نمو تحصيل التلميذات دراسياً، وكذلك مساعدتهن على تفعيل ذكائهن الأخلاقي ونموه.

4. *There are no statistically significant differences at (0.05) between the average score ranks of the first experimental group and the second experimental group in regards to all three aspects of the achievement test (memory, comprehension, application) as well as the total overall score.*

Based on these results, the researcher highlights the significance of using the problem- solving method by female science teachers due to its positive effect on the academic growth of achievement as well as helping students to activate and use their ethical intelligence.

Abstract:

This study aimed to identify the effect of using the Hayes Problem Solving Method in improving ethical intelligence and academic achievement of a sample of female six- grade science students in Makkah, Saudi Arabia. The researcher used the semi- experimental approach to study this effect. The random study sample comprised a total of 84 female students. The first experimental group had 28 students who studied the "Experimentation Unit" in the science syllabus using the Hayes Problem Solving Method. The second experimental group was had 28 students who studied the same science syllabus using the Hayes Problem Solving Method as well as the traditional methods prescribed for some of the topics. The control group was also had 28 students who studied the same science syllabus topics taught to the experimental groups using only the traditional methods prescribed for the syllabus. The study lasted for seven weeks, three lessons per week. At the end of the study and after appropriate statistical analysis of data, the researcher reached the following results:

1. *There are statistically significant differences at (0.05) between the average score ranks of the first experimental group who studied using the Hayes Problem Solving Method, and the control group in all three aspects of the achievement test (memory, comprehension, application) . The total score showed growth in ethical intelligence in favor of the first experimental group.*
2. *There are statistically significant differences at (0.05) between the average score ranks of the second experimental group who studied using a combination of the Hayes Problem Solving Method as well as the traditional methods prescribed for some of the topics, and the control group in all three aspects of the achievement test (memory, comprehension, application) . The total score showed growth in ethical intelligence in favor of the second experimental group.*
3. *There are statistically significant differences at (0.05) between the average score ranks of the first experimental group and the second experimental group in regards to ethical intelligence in favor of the second experimental group.*

مقدمة:

مع بداية الألفية الثالثة اتجه الأدب التربوي إلى تنامي تدريس العلوم من أجل رفع سوية التفكير عند الطلب، وتنمية قدراتهم العقلية، وإتاحة فرصة أكبر لهم لممارسه مهارات التفكير، فالكم المعرفي الهائل من المعلومات الذي تزخر به حياة المتعلم، أدى إلى ضرورة النظر إلى الدور الذي يجب أن يؤديه معلم العلوم في تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعرفة، وبأقل قدر من التكلفة، محفزاً بدوره مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين، فارضاً عليهم ضرورة التفكير باستخدام قدراتهم الخاصة (الذكاء)، ملتزماً في الوقت نفسه بعناصر المنهج المقرر من الجهات المركزية العليا.

والتعليم المبني على طريقة حل المشكلات يشعر المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، فيقوم بتحديد المشكلة، وجمع البيانات المتصلة بها، ووضع الفرضيات كحلول أولية للموقف المحير الذي يسعى لإيجاد حلول مناسبة له، وينتقل المتعلم إلى البحث والتجريب لقبول الفرضيات التي وضعها أو رفضها، ومن ثم يتوصل إلى أنسب الفرضيات التي تقود إلى الحل، فيقوم بتعميمها على المواقف الأخرى الشبيهة للمشكلة التي درسها شوارتز (Schwartz ,2000).

وتعد طريقة حل المشكلات من أكثر طرق تدريس العلوم فاعلية في تنمية التفكير العلمي والذكاء لدى المتعلم، لأنها تتيح الفرصة أمامه لممارسة طرق العلم وعملياته، وفيها يسلك سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله إلى النتائج. كما تؤكد استمرارية التعلم الذاتي والجماعي واعتماد المتعلم على نفسه وشعوره بالإنجاز، وتطوير اتجاهاته العلمية، ومواهبه الإبداعية زيتون (٢٠٠١) .

ويؤكد صفوت (٢٠٠٥، ٨٦: ٨٧) أن المدرسة هي المؤسسة المنوطة بتحقيق التربية السلوكية لتلاميذها بحيث تبصرهم بالقيم والسلوكيات المرغوب فيها، وجعلهم يكتسبونها عن طريق الممارسات الفعلية، فإذا أرادت المدرسة حقاً تنمية تلاميذها بحيث يواجهون ما يحدث في العالم اليوم فالأولى بها أن تزودهم بالقيم الأخلاقية أولاً. وقد ذكر شحاته (٢٠٠٣) في دراسته عن وجود علاقة بين التفوق الأكاديمي، والتفوق الأخلاقي، أي أن الطالب المتفوق أكاديمياً يميل إلى التفوق خلقياً أيضاً، ودحض الفرض القائل أن الأذكياء أكثر نقداً ورفضاً للمعايير الخلقية.

وحيث إن العلوم بما تتضمنه من خبرات، وما تكسبه للتلاميذ من مفاهيم ومهارات تعتبر مجالاً خصباً لتنمية القدرة على التفكير والذكاء لدى التلاميذ، حيث تقوم فلسفة

تدريس العلوم على الاهتمام بالأسلوب العلمي في التفكير، وبقدرات التلاميذ العقلية التي يفترض بأن تؤهلهم لمواجهة مشكلات البيئة المحيطة بهم، وخاصة في المرحلة الابتدائية، فهي القاعدة الأساسية التي ينطلق منها تعليم الفرد (المتعلم) .

ويقول الزغلول (٢٠٠٣، ٢٣١: ٢٣٢) : تصل التلميذة الصف السادس الابتدائي، وهي في سن الثانية عشرة، وفيها يصبح تفكيرها في المرحلة التجريدية حسب نظرية بياجية، وتمتد إلى نهاية الحياة، وليس التفكير فيها قاصراً على مجرد الإدراك الحسي أو الممارسة العملية، إنما تصل إلى مرحلة العملية الشكلية، أو مرحلة التفكير المنطقي الاستدلالي، إذ تتحول عملية التفكير لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد، فالفرد هنا لم يعتمد على العمليات المرتبطة بالأشياء والموضوعات المادية الملموسة، بل يستخدم العمليات المعرفية القائمة على الرموز والمعاني والمفاهيم المجردة.

ونظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية، لاستعداد التلميذة لمرحلة جديدة من مراحل حياتها وهي المرحلة الإعدادية، وإقبالها على سن البلوغ الذي يتبعه ظهور الصفات الأنثوية الثانوية وإحساسها النفسي بنموها الفسيولوجي، فقد رأت الباحثة أن تعدَّ هذه الدراسة، وذلك للتعرف إلى أثر استخدام معلمات العلوم لطريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة. حتى تكون نتائجها فيما بعد –بإذن الله– معولاً بناءً لجميع معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

◄ **حل المشكلات Problem Solving:**

المصطلح (مشكلة) هي حالة عدم توازن، وزوالها يفرض على العقل البشري إيجاد حلّ لها إذ يعرّفها أبو رياش وقطيط (٢٠٠٨، ٦٠) بإنها موقف يجابه الفرد ويتطلب حلاً، ويمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل بأنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة، وفي الحياة اليومية تبرز المشكلة كأي شيء من المشكلات الشخصية البسيطة مثل أفضل استراتيجية لعبور الشارع (تتم بصورة عامة، دون تفكير إضافي) إضافة إلى المشكلات الأكثر تعقيداً مثل كيف يمكن أن نركب دراجة جديدة. لا ريب أن عبور الشارع قد لا يكون مسألة سهلة في بعض المواقف.

لقد سبق جون ديوي زملاءه في إلقاء الضوء على هذا الرافد من روافد التربية، ففي عام (١٩١٠) أعد كتاباً بعنوان «كيف نفكر How we Think» عرض فيه **طريقة لحل المشكلات في خمس مراحل وهي على النحو الآتي:**

١. الإدراك بوجود مشكلة.

٢. تعيين المشكلة.

٣. توظيف الخبرات السابقة التي تتعلق بحل المشكلة.

٤. فحص الفرضيات والحلول المحتملة .

٥. تقويم الحلول واتخاذ قرار يستند إلى القرائن.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي في أثناء تدريس مقررات طرق التدريس، وجدت أن هذا الحقل من المعرفة تطور بشكل متسارع نتيجة الاتجاه الحديث نحو الاهتمام بفكر المتعلم والنهوض بقدراته واتجاهاته نحو العمليات التفكيرية المختلفة مثل: التفكير الابتكاري والإبداعي والتأملي والاستبصار، وقد تناول التربويون حل المشكلات كاستراتيجيه تارة وكطريقة وكأسلوب تارة أخرى، **إلا أن هايز Hayes أقترح نمطاً تسلسلياً في حل المشكلات وهو ما تبنته الباحثة:**

أ. نموذج هايز Hayes لحل المشكلات:

لقد اقترح هايز Hayes نمطاً تسلسلياً في حل المشكلات، وعرف هذا النموذج باسم نموذج Hayes، وكما ورد في (Hayes, 1981) ، و أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧، ٣٢٩)، وقطامي (٢٠٠٧، ٢٦) يتضمن هذا النمط خطوات أساسية يجب اتباعها عند تعليم العلوم بطريقة حل المشكلات وهي:

- **تحديد المشكلة Identifying the Problem:**

وذلك من خلال التعرف إلى مجال المشكلة، أو الوصول إلى موقع المشكلة في البيانات المعطاة، وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة.

- **تمثيل المشكلة أو إيضاحها Representing or clarifying the problem:**

ويتضمن تعريف المصطلحات، وتحديد العناصر الرئيسة، والتعبير عن عناصر المشكلة باللغة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام.

- **اختيار خطة الحل Choosing a Solution Plan:**

وذلك باختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين اختيارات عدة منها: المحاولة

والخطأ، ووضع الفرضيات واختبارها، وتقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، والعمل على التخلي عن الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، والعمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة.

- **إيضاح خطة الحل Clarifying out the solution plan:**

من خلال مراقبة عملية الحل، وإزالة العقبات عند ظهورها، وتعديل الأساليب حسب الحاجة.

- **الاستنتاج Concluding:**

ويتضح في إظهار النتائج وصياغتها، وإعطاء الأدلة والأسباب.

- **التحقق والتقويم Verifying & Evaluation:**

ويتضمن التحقق والتقويم من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة، والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام.

ويذكر كلين (Klein, 1991) أن لاستخدام المعلمين لطريقة حل المشكلات فائدتين لدى المتعلم هما:

- وصول المتعلم إلى حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه، فتزيد من ثقته بنفسه وشعوره بالإنجاز.
- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه وفاعليته لتحقيق أهداف جديدة يسعى لتحقيقها في حياته.

ب. موقف معلم ومعلمة العلوم عند استخدام حل المشكلات في التدريس:

لقد ذكر كل من تروبردج وبايبي وبويل (Trowbridge, Bybee & Pwell, 2000) أن هناك عناصر أساسية يجب على معلم ومعلمة العلوم اتباعها عند تدريسهم المقرر بطريقة حل المشكلات وهي:

- المشكلة: من المفضل أن تنتزع المشكلة من داخل الصف، وإذا لم يكن ذلك ممكناً فإن البديل العملي يتمثل بتحديد المعلم لها وتوضيحها لطلبته.
- المعلومات الأساسية: يجب تقديم المعلومات الضرورية اللازمة لوضع طلبة الصف في مستوى فهم مشترك، وذلك من خلال المناقشة الصفية، أو قراءة بعض المواد، أو كتاب المنهج، أو تجربة أولية يقدم بوساطتها فهم عام لطلبة الصف.
- المواد: يجب توفير المواد اللازمة مسبقاً، لتوفير بيئة مستجيبة للتعلم، عن طريق

إتاحة الفرص الكافية للطلبة لاستخدامها، من أجل الوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.

- الأسئلة الموجهة: يجب على المعلم طرح مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقاً بهدف توجيه العمليات العقلية للطلبة.

- الفرضيات: بعد مناقشة الطلبة وطرح الأسئلة الموجهة عليهم، يتيح مجالاً لهم لتكوين فرضيات كحلول مقترحة للمشكلة المطروحة.

- جمع البيانات وتحليلها: تعدُّ هذه الخطوة بمثابة الجزء العملي والتجريبي في درس يهدف لإيجاد الحل، ويجب التركيز فيه على الملاحظات، والالتزام بالطريقة المنظمة لحل المشكلة.

- الاستنتاج: تشير هذه الخطوة إلى نهاية الدرس التي يجب أن تكلل ببعض النتائج الختامية القائمة على التجريب والمناقشة.

ويرى زيتون (٢٠٠١) وعميرة والديب (١٩٩٧) أن **طريقة حل المشكلات المستخدمة في تدريس العلوم، تستند إلى عدد من المميزات أو المبررات التربوية، وهي:**

- تتفق طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم التي تتطلب وجود هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه.

- تتشابه طريقة حل المشكلات مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فهي تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، وتدربهم على خطوات الطريقة العلمية، ومهارات البحث والتفكير العلمي.

- تتضمن طريقة حل المشكلات في العلوم اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات المطروحة واكتشافها.

- تجمع طريقة حل المشكلات بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في آن واحد. لذلك، على المعلمين أن يبذلوا جهودهم في استخدام تلك الطريقة، وتطبيقها من أجل مساعدة الطلبة.

◄ الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence:

لقد قدم جاردتر نظرية الذكاءات المتعددة التي تتضمن وصف الذكاءات السبع، ثم أضاف ذكاءين ذكرهما في محاضرته في مؤتمر (تعلم من أجل الذكاء) وهما الذكاء المرتبط بالخلق والتكوين والذكاء المرتبط بالبيئة الأعسر، كفافي (٢٠٠٠، ٨٨) ، ومؤخراً قدم هواردجاردنر (٢٠٠٥، ٨٧) أحدث أنواع الذكاءات، ألا وهو الذكاء الأخلاقي، ليعلن بذلك عن ظهور نبتةٍ يافعة في شجرة الذكاءات المتعددة التي سرعان ما تنمو لتصبح نظرية قائمة بذاتها.

وتحدد مكونات الذكاء الأخلاقي في سبعة أبعاد أساسية عن بوربا (Boraba, 2003, 2) ، وهي التعاطف والضمير وضبط النفس والاحترام والتسامح والعطف والعدالة.

كما توضح بوربا (Borba, 2003, 27) أن مكونات الذكاء الأخلاقي في حالة تنميتها لدى المراهقين سيكون بوسعها أن تؤثر على كل مظاهر حياتهم، وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية ومهنهم وإنتاجهم ومهاراتهم، بل في مساهمتهم في الفن والتجارة والأدب والمجتمع المحلي، بل المجتمع كله، ولعل هذا سببه أن الأساس الذي نوفره للمراهقين، هو الذي يحدد بصورة مطلقة سمعتهم كأشخاص، فإن بناء ذلك الأساس سيكون المهمة الأكثر تحديداً، والأهم لدينا، فالفضائل الجوهرية السبع التي تبني الذكاء الأخلاقي يمكن تعلمها، ويمكن أيضاً تدريسها في البيت أو المدرسة وفي مجتمعنا، وهو أفضل تأكيد أن المراهقين سيحيون حياة أخلاقية نزيهة.

ويرى سعيد (١٩٩٨، ١٨٧) أن استخدام الذكاء مهم للسلوك الخلقي السليم، وهذا يعني أنه كلما كان الشخص أكثر ذكاء، كلما كان أحسن خلقاً، أو أن الأذكياء من الناس دائماً يسلكون سلوكاً خلقياً، ولكن بدون الذكاء قد لا يستطيع الفرد أن يطبق على مواقف معينة القواعد الخلقية التي تعلمها، فالذكاء قوة تؤثر بشكل واضح على النمو الخلقي.

ويؤكد أبو جادو (٢٠٠٤، ٤٦٨) بوجود مكونات الذكاء الأخلاقي لدى جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة، ويرجع هذا التفاوت إلى المصدر الذي يستقي منه الفرد القدرات الأخلاقية، وتعد الأسرة الممول الأساسي في بناء هذه القدرات، وتشترك معها باقي المؤسسات التربوية المباشرة وغير المباشرة كالمدرسة ودور العبادة، إضافة إلى تأثير الأقران ووسائل الإعلام وغيرها، لهذا توضح بوربا (Borba, 2003, 45) ضرورة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الفرد طفلاً أو مراهقاً، **وذلك للأسباب الآتية**:

- لتربية شخصية جيدة.
- ليتعلم الطفل كيف يفكر ويتصرف بطريقة صحيحة.
- معامل الذكاء الأخلاقي لا يمنح بل يمكن تعلمه.
- الحماية ضد تأثير سموم الثقافات الغربية.
- تعلم مهارات الحياة الاجتماعية.
- خلق مواطن صالح.
- مقاومة الإغراءات.
- منع العنف والوحشية.

- ♦ النمو الخلقي عملية مستمرة.
- ♦ الوعي بالسلوك الصحيح والسليم.

علاقة حل المشكلات بالذكاء الأخلاقي:

لقد ذكر غانم (٢٠٠٩، ٢٧٠) أن جلفورد وهوبفنر اعتبرا الذكاء بشكل عام مجموعة من القدرات، وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية. **وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة، وعاملاً عاماً متعلقاً بالقدرة على حل المشكلات وهي:**

- ♦ قدرة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
- ♦ قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
- ♦ قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة بالمشكلة أو الموقف.
- ♦ قدرة التفكير بالإبدال المختلف أو المشكلة.
- ♦ قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
- ♦ قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
- ♦ قدرة عامة على حل المشكلات.

وكما نعلم أن استخدام معلمة العلوم لطريقة حل المشكلات في التدريس، تستوجب– كما ذكر عبد العزيز (٢٠٠٩، ١٤٩) – تشجيعها على العمل الجماعي التعاوني بين الطالبات، وتشكيل مجموعات صغيرة (التعلم عن طريق الأنداد) ، وتزويد كل مجموعة بمهمة تعليمية، أو مشكلة معينة للعمل على حلها ومناقشة الحل مع المجموعات الأخرى، كذلك استخدام أسلوب لعب الدور (Roleplay) في عملية التدريس، حيث إنها تشجع على ابتكار الأفكار والحلول، وتزويد الطالبات بالألغاز والأحاجي والمسائل الإضافية، وبالمواقف الاجتماعية التي تتطلب حلولاً وتشجيعهم على إيجاد حلول لها.

جميع هذه المواقف تتطلب من التلميذات التعامل مع معلمة المادة، وبعضهن بعضاً بدرجة من الذكاء الأخلاقي التي تعمل على مساعدتهن في اكتساب التعلم للمهارات والمفاهيم والمبادئ المختلفة... سواء من قبل المعلمة أو عند جلسات النقاش مع بعضهن بعضاً.

وعلى اعتبار أن طريقة حل المشكلات من طرق التدريس التي تعمل على تحفيز دماغ المتعلم على التفكير مستخدماً في ذلك خلفيته المعرفية، وما يصل إليه من معلومات خلال

استقباله الدروس اليومية، الأمر الذي يفرض عليه ضرورة استخدام ذكائه في تحويل المواقف الغامضة إلى مواقف واضحة لا إشكال فيها. وبالنظر إلى طبيعة خطوات هذه الطريقة (حل المشكلات) ، وما تستوجبه من بناء فكري فردي أو جماعي بين المتعلمين، رأت الباحثة أهمية إضافة الذكاء الأخلاقي كأحد المتغيرات التابعة لطريقة التدريس (حل المشكلات) المتغير المستقل للدراسة، لإلقاء الضوء على مدى نموه لدى التلميذات من خلال دراسة العلوم بهذه الطريقة.

◄ **التحصيل الدراسي Scholastic Achievement:**

يقوم التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على التقويم المستمر، وإن انتقال الطالبة من صفها إلى الصف التالي، يبنى على إتقانها للحد الأدنى من العلوم والمعارف والمهارات المقررة، والمشار إليها في اللائحة الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم، (١٤٢٧هـ) رقم ١٠٠٤٣/م ب، بتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ حيث جاء في المادة الخامسة من هذه اللائحة (التقويم في المرحلة الابتدائية):

تعد المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية غرضها تمكين الطالب من إتقان المهارات الأساسية واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة:

♦ يكون تقويم الطالب في هذه المرحلة مستمراً ومعتمداً على ملاحظات معلميه ومشاركته في الدروس وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية، وينقل الطالب إلى الصف التالي بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.

♦ يدون المعلم خلاصة ملاحظاته على الطالب بواقع أربع مرات في العام الدراسي، ويطلع ولي أمر الطالب عليها.

♦ تقوم لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة بدراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق مهارات الحد الأدنى، وتتخذ قراراً إما بترفيعه، أو إبقائه عاماً آخر، أو تحويله إلى البرامج المساندة، ويكون قرار اللجنة نهائياً.

ولتنفيذ إجراءات الدراسة أعدَّت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتلاءم مع خطوات طريقة حل المشكلات المستخدمة كمتغير مستقل في الدراسة لتقديم دروس وحدتي التجريب، وسنتحدث عنه في إجراءات الدراسة.

ثانياً- الدراسات السابقة:

◄ **دراسات تتعلق بحل المشكلات:**

♦ أجرى **واين (Wynne, 2001)** دراسة بهدف معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في فهم المفاهيم البيولوجية واستيعابها لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكونت

عينة الدراسة من (١٩) طالباً، يعملون ضمن مجموعات، كل مجموعة يتراوح عددها (٣-٤) طلاب، وكان من نتائجها: تحسن قدرة الطلبة في استيعاب المفاهيم البيولوجية المتعلقة بعلم الوراثة.

♦ وأجرت **شانغ** **(Chang, 200)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قدرة الطلبة في المرحلة الثانوية على حل المشكلات، وقدرتهم على ممارسة مهارات التفكير، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٥) طالباً وزعوا على (٤) شعب صفية. وكان من نتائجها: وجود علاقة بين قدرة الطلبة على حل المشكلات، وقدرتهم على ممارسة مهارات التفكير في مادة علوم الأرض.

♦ بينما أجرى **سلامة** (٢٠٠٢) دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف إلى أثر فعالية استراتيجية تدريسية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر. وتتكون هذه الاستراتيجية من مجموعة من الإجراءات والمهمات المتتابعة التي تعتمد على عملية التنظيم، واستخدام الأنشطة التطبيقية، وأوراق العمل من خلال حل المشكلات. ولتحقيق ذلك طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالباً من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدرسة المنصورة الإعدادية للبنين، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة دُرِّس طلبتها بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية دُرِّس طلبتها باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وقد أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في كل من مقياس التفكير الإبداعي، واختبار التحصيل العلمي.

♦ وقد هدفت دراسة **الحذيفي** (٢٠٠٣) إلى معرفة فاعلية طريقة التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط. وكان من نتائجها: أن طريقة التعلم المرتكز على المشكلة تسهم في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم أكثر من الطريقة التقليدية.

♦ أما دراسة **فيرا و هانا** **(Vera & Hana, 2003)** فقد هدفت إلى استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين، والأول الثانوي، والثاني الثانوي في مادتي الأحياء والكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من طلبة ثماني شعب من المرحلة الإعدادية، وطلبة أربع شعب من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث (١٤٨) مشكلة، بحيث تتكون المشكلة الواحدة من أربعة عناصر هي: تحديد المشكلة وجمع المعلومات، وتحفيز الطلبة لإيجاد حلول للمشكلة، وتوجيه الطلبة للوصول إلى حل

للمشكلة. وكان من نتائجها: أن استخدام طريقة حل المشكلات ساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

♦ وقد قام **شواشرة** (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٣٨) طالباً وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، اختيروا بالمعاينة العشوائية العنقودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج تراوحت بين (٠,٦٥) و (٠,٧٨) ، وكانت جميعها دالة إحصائياً.

♦ وفي دراسة **العتيبي** (٢٠٠٩) قامت بالتعرف إلى قدرة طالبات الصف السادس الابتدائي في التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بتحصيلهن الدراسي في مادة العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥٣) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من فرضيات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن القدرة العامة للتفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات تقل عن الحد الأدنى للأداء المقبول وهو (٧٥٪) من الدرجة الكلية لكل مقياس، أو على مستوى المجالات الفرعية للمقاييس الثلاثة. كما وجدت الباحثة عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين كل من رتب طالبات الصف السادس الابتدائي على القدرة على التفكير الاستدلالي والابتكاري، وحل المشكلات في العلوم، وبين رتب مستوى تحصيلهن الدراسي في مادة العلوم.

◄ **دراسات تتعلق بالذكاء الأخلاقي:**

لقد اجتهدت الباحثة كثيراً في محاولة الحصول على دراسات تطبيقية في مجال الذكاء الأخلاقي، ولكن لم يحالفها الحظ إلا في القليل، وذلك لحداثة فكرة هذا المصطلح، ولكن كانت هناك محاولة للاستفادة من بعض الدراسات النظرية، وبعض الدراسات التطبيقية التي خدمت عامل القيم عند المتعلمين، وأهمية تنميته من خلال بعض المتغيرات المستقلة مثل برامج إعداد المعلم، أو طرق التدريس وغيرها.

وفيما يأتي عرض موجز للدراسات التي تم الحصول عليها:

♦ قدم **أبوبية** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى النمو الخلقي للطفل السعودي في الصفوف من الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط، وتحديد العلاقة بين النمو الخلقي، وبين كل من الذكاء والابتكار، وكذلك التعرف إلى الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في كل من (الذكاء والابتكارية) بالنسبة لنموهم الأخلاقي، كذلك تحديد

الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في الابتكارية، وأخيراً التعرف إلى مدى التفاعل بين متغيرات الصف الدراسي والذكاء والتفكير الابتكاري على النمو الخلقي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) تلميذاً من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

أ. وجود تأثير دالة (الصف الدراسي والتفكير الابتكاري والذكاء) على الأحكام الخلقية.

ب. وجود تأثير دال للتفاعل بين التفكير الابتكاري والذكاء على الأحكام الخلقية.

ت. أن مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري والذكاء يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي.

ث. تفوق المتفوقين عقلياً على أقرانهم غير المتفوقين عقلياً في النمو الخلقي.

♦ وأشارت **السيد** (١٩٩٧) في دراستها التي هدفت إلى توضيح العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، إلى استخدام اختبار النمو المعرفي ومقياس الحكم الخلقي، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء. وقد اختارت عينة قوامها (٢٠٠) طفل ومراهق (١٠٥ ذكور – ٩٥ إناث) من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات خطية موجبة دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من مراحل بياجية المعرفية، ووجود علاقات خطية موجبة دالة بين عدد من المهمات المعرفية للنمو المعرفي لبياجيه، ومستوى الحكم الخلقي، كذلك وجود أثر دال للنمو المعرفي وللجنس على الحكم الخلقي لصالح الإناث، ظهر أيضاً أثر دال للتفاعل بين المراحل المعرفية والجنس والحكم الخلقي، ووجود فرق دال بين نسب توزيع الذكور والإناث في المرحلة الانتقالية بين التنسيق لصالح الذكور، كما وجدت فروقاً لصالح الإناث في كل من مرحلة الإكراه والإجبار والتعاون.

♦ في دراسة **لبوربا (Borba, 2001)** أعدَّت الباحثة دراسة نظرية عن محاولة تحديد المعتقدات الخاطئة لدى الوالدين، وبالتالي تأثيرها الفاعل على الحد من الذكاء الأخلاقي عند الأبناء وهي:

أ. يتطور الذكاء الأخلاقي طبيعياً.

ب. عدم القدرة على إحداث التغيير في سلوك الأبناء بسبب تركيبهم الوراثي ومزاجهم الفطري.

ت. اعتقاد الآباء بتوقف النمو الخلقي للأبناء في سن معينة، حيث أثبتت الأبحاث عكس ذلك، بدليل وجود جزء من المخ البشري يمثل الضمير والضبط لم يكتمل بعد، وبخاصة لدى الذكور حتى عمر إحدى وعشرين سنة.

ث. الأطفال الأذكياء يظهرون ذكاءً أخلاقياً.

ج. بدايات النمو الخلقي تبدأ في عمر المدرسة، فالخطأ الشائع الذي يمارسه الآباء هو انتظار عمر دخول المدرسة لبناء مكونات الذكاء الأخلاقي، إلا أن هناك عادات خلقية لابد من إكسابها للأطفال قبل ذلك، وتتمثل هذه المكونات في ضبط النفس والتعاطف وغيرها، لذا لابد وأن يبدأ الآباء في تهذيب هذه المكونات لدى أطفالهم في وقت مبكر جداً.

ح. تأثير الأقران في النمو الخلقي للأطفال أكثر من تأثير آبائهم. إلا أنه يمكن أن يكون الآباء أكثر تأثيراً إذا أرادوا ذلك، بمعنى يصبح سلوك الأقران أكثر تأثيراً إذا سمح لهم الآباء بذلك.

♦ وقد أشار **بن نوح** (٢٠٠٧) في دراسته التي هدفت إلى تحديد القيم التي تصاحب التفكير العلمي لدى طلاب كليات المعلمين، وتحديد المشكلات التي تعوق تنمية القيم العلمية لديهم من وجهة نظر الطلاب، ومعرفة أثر متغيرات: التخصص والمستوى الدراسي ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة. استخدم الباحث استبانة جاهزة للكشف عن القيم الحاكمة لدى طلاب الجامعة مؤلفة من (٤٢) عبارة تشتمل على (١٤) قيمة علمية، وأضاف إليها بيانات أولية على المبحوثين ومحوراً آخر عن المشكلات التي تعوق تنمية القيم العلمية وعددها (١٣) مشكلة، وطبقها على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٥٦٣) طالباً، وأظهرت الدراسة توافر بعض القيم العلمية الموجبة الذاتية، والقيم العلمية الموجبة مع الغير لدى طلاب كليات المعلمين، ووجود بعض المشكلات المسئولة عن إعاقة نمو القيم العلمية لديهم، ووجود أثر المتغير التخصص، وكان لصالح التخصص الأدبي، وأثر المستوى الدراسي وكان لصالح المستوى الدراسي الخامس، وأظهرت الدراسة عدم تأثير مستوى تعليم الأب والأم على استجابات أفراد عينة الدراسة.

♦ بينما قام شحاته (٢٠٠٨) بإلقاء الضوء في دراسته على تقدير أثر تفاعل النوع (بنين/ بنات) ، والخلفية الثقافية (ريف/ حضر) على أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب عينة البحث، كذلك التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة وحجرة الدراسة لدى الطلاب عينة البحث، كما قدر مدى إسهام أبعاد بيئة حجرة الدراسة، والبيئة الاجتماعية للأسرة في التنبؤ بالذكاء الأخلاقي لدى الطلاب أفراد عينة البحث، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أهمها وجود

علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، وأبعاد بيئة حجرة الدراسة المتمثلة في أبعاد الاندماج، والانتماء، وتفاعل المعلم، والنظام والتنظيم، ووضوح النظم والقواعد، وضبط المعلم للفصل، والتجديد لدى الطلاب عينة البحث.

◄ **التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:**

لقد صُنِّفت الدراسات السابقة في محورين أحدهما يتعلق بحل المشكلات، والثاني يتعلق بالذكاء الأخلاقي، ولم يتسنَّ للباحثة العثور على دراسات جمعت بين حل المشكلات كطريقة للتدريس وبين أثرها على الذكاء الأخلاقي، لذا تم الرجوع إلى الدراسات التي تناولت المتغير المستقل (مشكلة الدراسة) ، وهو حل المشكلات وأثره على التحصيل، وهو أحد متغيري الدراسة التابعة، إضافة إلى متغيرات أخرى تتعلق بدراسات الباحثين، أما الذكاء الأخلاقي كمتغير، فهو اتجاه لم يتناوله الباحثون بشكل تطبيقي مباشر، وبصورة واسعة باعتباره مصطلحاً حديثاً أُشتق من الذكاء العاطفي أو الوجداني، ولكن حاولت الباحثة الحصول على بعض الدراسات النظرية والتطبيقية التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية. فبالنسبة للدراسات التي تتعلق بحل المشكلات.

♦ أجرى كل من: **وين (Wynne,2001)** ، **الحذيفي** (٢٠٠٣) ، دراسات تتعلق أهدافها بقياس علاقة طريقة حل المشكلات في التحصيل الدراسي، وأثبتت أن هناك ارتفاعاً في النتائج التحصيلية لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، وهذا مؤشر يعزز لدى المعلمين استخدام الطريقة في زيادة التحصيل لدى المتعلمين في مقررات العلوم.

♦ بينما أجرى كل من **شانغ (chang ,2002)** ، **وسلامة** (٢٠٠٢) ، **وفيرا و هانا (Vera & Hana, 2003)** ، **وشواشرة** (٢٠٠٤) ، **والعتيبي** (٢٠٠٩) دراسات تتعلق بدراسة أثر طريقة حل المشكلات في التدريس على متغيرات تابعة أخرى خلاف التحصيل، وهي عند (شانغ) مهارات التفكير العليا، وعند (سلامة) مهارات التفكير الإبداعي وعند (فيرا وهانا) مهارات التفكير بشكل عام، ولدى (شواشره) مهارات التفكير الناقد. أما (العتيبي) فأضافت متغيرات مستقلة إلى حل المشكلات، وهي التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي.

♦ تميزت دراسة **الحذيفي** (٢٠٠٣) بإضافة عامل الاتجاه نحو مادة العلوم كمتغير تابع بالإضافة إلى التحصيل وتقدير أثر طريقة التعليم المتمركز حول المشكلة في تنمية هذين المتغيرين.

♦ أما في الدراسة المتعلقة بمحور الذكاء الأخلاقي، فقد طرح العديد من المنظرين موضوع الدراسة من الناحية النظرية البحتة، وقد أفادت الباحثة من وجهة نظرهم عند بناء الدراسة الحالية مثل دراسة **بوربا (Borba, 2001) ومحمود** (٢٠٠٥).

♦ لقد كان مجمل الدراسات النظرية في مجال (الذكاء الأخلاقي) هو إلقاء الضوء على:

أ. تحديد المعتقدات الخاطئة لدى الوالدين، وبالتالي تأثيرها الفاعل على الحد من الذكاء الأخلاقي، وهذا ما أوضحته دراسة (Borba, 2001) .

ب. التحديات العالمية في الألفية الجديدة والتربية الأخلاقية لأبنائنا، وهو ما أوضحته دراسة محمود (٢٠٠٥) .

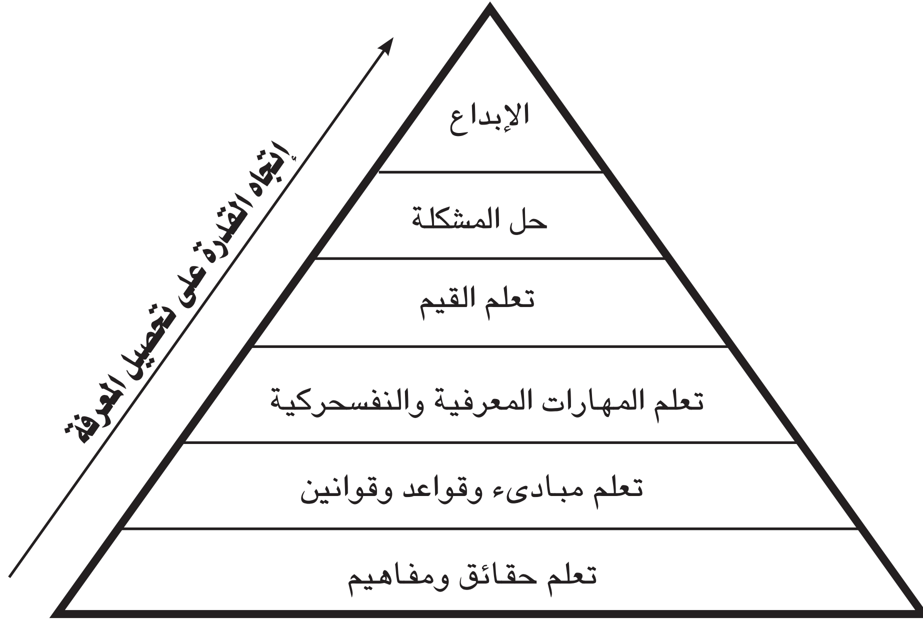
♦ أما الدراسات التطبيقية في هذا المحور، فقد أوضحت دراسة **أبوبية** (١٩٩٠) مراحل النمو الخلقي للطفل السعودي، وقد وجد الباحث تطور التفكير الابتكاري والذكاء نحو الأحكام الخلقية، فكلما ارتفعت قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري ومعدل ذكائه، كلما أتقن في الحكم الأخلاقي. وهذا ما تؤيده دراسة (**السيد**، ١٩٩٧)، حيث ذكرت أن هناك علاقات خطية موجبة دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من مراحل بياجية المعرفية. أما **بن نوح** (٢٠٠٧) فحدد القيم التي تصاحب عمليات التفكير العلمي، ووجد أن هناك قيماً موجبة، وأخرى سالبة أسندها إلى طبيعة تخصص المتعلمين حيث ارتفعت تقديرات أفراد العينة في التخصصات الأدبية عنها في التخصصات العلمية. أما **شحاتة** (٢٠٠٨) فقد أظهرت دراسته نتائج عدة كان من أهمها أن لتفاعل المعلم دوراً إيجابياً بارزاً في نمو الذكاء الأخلاقي عند المتعلمين.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ طريقة التدريس بحل المشكلات في مقررات العلوم، عملية يمارسها المعلم في تقديم مادة التعلم، وتفرض عليه بتلقائية الطريقة تحقيق أهداف التعلم عند التلاميذ نظراً لمشاركة المتعلم الفاعلة في البحث، وإيجاد حلول للمشكلة المقدمة ضمن وحدة التعلم المقررة.

ويذكر غانم (٢٠٠٩، ٢٧١) أنه عندما تواجه الفرد مشكلة فإنه يستدعي المفاهيم والمبادئ التي تساعد على حلّها ويضعها ضمن ترتيب معين يؤدي إلى الحل، وهكذا يكون قد استفاد من تعلم المبادئ السابقة واستطاع تكوين نسق جديد من هذه المبادئ يؤدي إلى حل المشكلة، وهذا يتضمن في حد ذاته إبداعاً. ويمكن توضيح هرم التعلم بطريقة حل

المشكلة والوصول إلى درجة الإبداع الذي افترضه جانبيه كما يأتي:



مما سبق نجد أن طريقة حل المشكلات من الطرق التي تساعد على حفز فكر المتعلم على تحصيل المعرفة ذاتياً من خلال خطوات محددة يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال تقديم مادة التعلم، ونظراً لاستقلالية المتعلم في التحصيل في أثناء تعلمه بهذه الطريقة فقد سعت الباحثة إلى دراسة أثر هذه الطريقة، سواء كانت تستخدم بشكل منفرد أو مصاحبة للطريقة المعتادة ومقارنتها بالطريقة المعتادة في نتائج التحصيل المعرفي والذكاء الأخلاقي.

وعلى ذلك حُددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام طريقة Hayes لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها قد تفيد فيما يأتي:

١. توجيه اهتمام المتخصصين بتطوير المناهج إلى أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، من خلال تنظيم المحتوى من مقررات العلوم بمراحل التعليم المختلفة، بشكل منطقي متسلسل يثير في المتعلم حب الاستطلاع، والدافعية للتعلم.

٢. تعد الدراسة استجابة للتوجهات العالمية المتزايدة بضرورة الاهتمام بفكر المتعلم وجعله محوراً للعملية التربوية، كذلك التركيز على تكامل الأهداف التعليمية خلال تقديم المعلمين للدروس اليومية، وهي (معرفية وحركية ووجدانية) ، وهذا ما تعززه طريقة حل المشكلات.

٣. حفز المعلمين ذوي الهمة لتأكيد توجهاتهم بضرورة توظيف طرق التدريس التي يشاطر فيها المعلم المتعلم لتحقيق هدف التعلم في المواد العلمية المختلفة، وبخاصة العلوم.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

١. **الحدود البشرية:**

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢. **الحدود المعرفية:**

- اقتصرت هذه الدراسة على استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة العلوم موازنة بطريقة حل المشكلات المصاحبة للطريقة المعتادة.

- اقتصرت هذه الدراسة على قياس تحصيل العلوم للتلميذات عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) .

- اقتصرت هذه الدراسة على قياس معدل الذكاء الأخلاقي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة.

٣. **الحدود الزمانية:**

- طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٤. **الحدود المكانية:**

- المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

فرضا الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه في أدبيات الدراسة من دراسات، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن صياغة فرضي الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة الثلاث

(المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوياته الثلاثة والدرجة الكلية.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة الثلاث (المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي من خلال عينة من التلميذات مقسمة إلى المجموعات الآتية:

١. **المجموعة التجريبية الأولى**: وهي مجموعة التلميذات اللاتي يدرسن محتوى (جسم الإنسان، وتكاثر المخلوقات الحية) ، وذلك بطريقة حل المشكلات.

٢. **المجموعة التجريبية الثانية**: وهي مجموعة التلميذات اللاتي يدرسن محتوى (جسم الإنسان، وتكاثر المخلوقات الحية) ، وذلك بطريقة حل المشكلات والطريقة المعتادة.

٣. **المجموعة الضابطة**: وهي مجموعة التلميذات اللاتي يدرسن محتوى (جسم الإنسان، وتكاثر المخلوقات الحية) ، وذلك بالطريقة المعتادة.

وقد أشتمل التصميم البحثي على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**
  - التدريس بطريقة حل المشكلات.
  - التدريس بطريقة حل المشكلات والطريقة المعتادة.
  - التدريس بالطريقة المعتادة.
- **المتغيرات التابعة:**
  - التحصيل الدراسي في العلوم.
  - الذكاء الأخلاقي.

الشكل (١)

التصميم الشبه تجريبي للدراسة الحالية:

عينة الدراسة:

اختيرت المدرسة الابتدائية السابعة عشر في حي الزاهر بمكة المكرمة، نظراً لتعاون مديرتها ومعلمات العلوم وتقبلهن لفكرة الدراسة، كما اختيرت ثلاثة فصول من المدرسة نفسها لإجراء إجراءات الدراسة وتطبيقها، وتقع المدرسة المختارة بالقرب من جامعة أم القرى فرع الطالبات، حتى يسهل على الباحثة عملية متابعة تنفيذ مراحل التجربة بالطريقة العلمية الصحيحة، لذا يُعدّ اختيار العينة هنا بالعشوائية البسيطة، وعدد أفرادها (٨٤ تلميذة).

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة على المجموعات الثلاث

المجموعة	المدرسة	العدد
تجريبية (١)	الابتدائية السابعة عشر	٢٨
تجريبية (٢)	الابتدائية السابعة عشر	٢٨
ضابطة	الابتدائية السابعة عشر	٢٨
المجموع	الابتدائية السابعة عشر	٨٤

أدوات الدراسة:

١. اختبار تحصيلي في مادة العلوم على وحدتي التجربة لتلميذات الصف السادس الابتدائي من إعداد الباحثة.

٢. تطبيق مقياس (شحاته) للذكاء الأخلاقي.

مصطلحات الدراسة:

◄ **حل المشكلات Problem Solving:**

عرّفها العدل وعبد الوهاب (٢٠٠٣، ١٠) بأنها: «قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها وإدراكها».

ويعّرفها نبهان (٢٠٠٨، ١٩٩) بأنها «مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له».

وتعرف الباحثة حل المشكلات إجرائياً بأنها: تدريس المفاهيم المتعلقة بوحدتي: جسم الإنسان، وتكاثر المخلوقات الحية في كتاب العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ **من خلال اتباع خطوات هايس (Hayes) الآتية:**

- ♦ تحليل المشكلة Definition of Problem.
- ♦ توضيح المشكلة Representing or clarifying the problem.
- ♦ اختبار خطة الحل Choosing a solution Plan.
- ♦ رسم توضيح خطة الحل Clarifying out the solution plan.
- ♦ الاستنتاج Concluding.

وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة نموذج هايز (Hayes) ، كما ورد (Hayes, 1981)، وقطامي (٢٠٠٧) لتحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلات في تدريس العلوم، وقد حضّرت الدروس المقررة لوحدتي التجريب من كتاب العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي تبعاً للمراحل الخمس، الخاصة بنموذج هايز Hayes.

◄ الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence:

ويعرفه شحاته (٢٠٠٨، ١١– ١٢) بأنه «مكون فرضي من تلك الأبعاد والاستعدادات التي تحث الفرد على فعل الخير، والتمييز بين الصواب والخطأ والإلمام بالمعايير التي بمقتضاها يفكر بطريقة صحيحة وأخلاقية، والذي يتكون من ستة أبعاد وهي: التعاطف والضمير والحكمة الخلقية والاحترام والتسامح والعدالة»، وقد تبنت الباحثة هذا التعريف إجرائياً في دراستها، وعملت على قياس أبعاد الذكاء الأخلاقي بالمقياس نفسه الذي أعده الباحث (شحاته) ، ويمكن تعريف أبعاد الذكاء الأخلاقي الستة المستخدمة في البحث الحالي، ويؤكدها (شحاته، ٢٠٠٨) فيما يأتي:

♦ التعاطف Empathy:

هو الشعور بحاجات الآخرين واهتماماتهم وتقديم يد العون لهم ومشاركتهم وجدانياً.

♦ الضمير Conscience:

هو الرقيب الذي يعمل على التميز بين الصواب والخطأ ومحاسبة الفرد، كما أنه يشعر الفرد بالذنب إذا أخطأ نتيجة خرق القواعد والقيم.

♦ الحكمة الخلقية Moral Wisdom:

وهي القدرة على التصرف الواعي وفقاً للقيم، وبما يتفق وقواعد وقوانين المجتمع وعاداته وتقاليده، بحيث يتمتع سلوك الفرد بالقبول والرضا والاستحسان، حيث يكتسب الفرد هذه القدرة نتيجة الخبرات التي يكتسبها على مر حياته.

♦ الاحترام Respect:

هو السلوك اللائق في معاملة الآخرين مع الالتزام بالقيم والعادات الخلقية السليمة.

♦ التسامح Tolerance:

هو التصالح مع الآخرين والعفو عن الإساءة الصادرة منهم وتقبل تصرفاتهم.

♦ العدالة Fairness:

هي الحكم والمعاملة بطريقة موضوعية دون تحيز لصالح أي طرف من الأطراف باعتبار أن كل الناس متساوون، وهي تتكون من بعدين: العدالة في معاملة الآخرين، والعدالة في الحكم بينهم.

◄ التحصيل الدراسي Scholastic Achievement:

ويعرف إجرائياً بأنه مقدار الدرجات التي تحصل عليها تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقياس التحصيل (من وضع الباحثة) ، وهو خاص بوحدتي تجربة الدراسة (جسم الإنسان وتكاثر المخلوقات الحية) .

◄ الطريقة المعتادة Traditional Method:

سلسلة إجراءات تقوم بها معلمة العلوم داخل غرفة الصف أو المختبر في تقديم المادة التعليمية وتتسم بالخصائص الآتية:

- ♦ تقدم فيها المعلمة مادة التعلم بطريقة الإلقاء والمحاضرة.
- ♦ تستخدم فيها المعلمة الأسئلة الشفوية بشكل محدود.
- ♦ تقدم فيها المعلمة عروضاً عملية من أجل إثبات نتائج معرفية.
- ♦ تستقبل المتعلمات المعرفة العلمية من المعلمة دون أن يكون لهن دور في التوصل إليها، واهتمام المعلمة باستظهار المادة العلمية من التلميذات بعد ذلك.

إجراءات الدراسة:

أولاً: وحدة البحث:

أ. لقد اختيرت الوحدتان الأولى والثانية من كتاب العلوم المقرر على تلميذات الصف السادس الابتدائي من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، ويتضمن المواضيع الآتية حسب الجدول (٢) .

الجدول (٢)

موضوعات وحدتي التجريب وعدد الحصص المقررة لدراستها

رقم الوحدة	مسمى الوحدة	أرقام فصول الوحدات وعناوينها	الحصص المقررة لدراستها
الأولى	جسم الإنسان	الفصل الأول: الهيكل العظمي	٤ حصص
		الفصل الثاني: عضلاتنا تحرك أجسامنا	٤ حصص
		الفصل الثالث: جهازنا العصبي	٤ حصص
الثانية	تكاثر المخلوقات الحية	الفصل الرابع: التكاثر وأهميته	٤ حصص
		الفصل الخامس: تكاثر الطيور والثدييات	٤ حصص
مجموع الحصص			٢٠ حصة

لقد بلغ عدد الحصص التي تقدمها معلمة العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي (عشرون حصة) بمعدل ثلاث حصص في الأسبوع الواحد؛ أي ما يعادل سبعة أسابيع، والحصة الأخيرة من الأسبوع السابع كانت للاختبار البعدي لكلٍ من الاختبار التحصيلي، ومقياس الذكاء الأخلاقي.

وقد وقع اختيار الباحثة على الوحدتين الأولى والثانية من الكتاب المقرر لتناولهما موضوعات ذات صلة مباشرة بالتلميذة كما هو موضح في الجدول، وتعدّ هذه الدروس بمفاهيمها المتخصصة والدقيقة جديدة على التلميذة، فكانت دافعاً لاختيار الباحثة لها لتحقيق هدف الدراسة من خلال قياس مدى تأثر المتعلمة بطريقة حل المشكلات كمتغير مستقل في تحصيلها وذكائها الأخلاقي، علماً بأن طريقة حل المشكلات تفرض على المتعلمة العمل بشكل مستقل، أو في فريق عمل لحل المشكلات.

ب. تحليل المحتوى:

لقد تم حُلِّل المحتوى إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات تتضمنها وحدتا الدراسة، وذلك لغرض إعداد الدروس بطريقة حل المشكلات، وكذلك لإعداد الاختبار التحصيلي، وبعد القيام بعملية التحليل تم التأكد من ثباته وصدقه كالآتي:

- معامل الثبات لمعادلة هولستي Holisti = ٢م / $ن_١$ + $ن_٢$ (الحربي، ٢٠٠٧، ٨٦)، حيث بلغ $ن_١$ = ٥١، وهي نقاط تحليل الباحثة.

$ن_٢$ = ٤٧، وهي نقاط تحليل الباحثة الأخرى

(معلمة العلوم في الابتدائية السابعة عشر وخبرتها ١٥ عاماً في التدريس) .

كانت نقاط الاتفاق = ٤٤

وأصبح معامل الثبات = $\frac{٢ \times ٤٤}{٥١ + ٤٧}$ = ٠,٨٩ وهي نسبة عالية تدل على ثبات التحليل.

- صدق تحليل المحتوى:

عُرضت نتائج عملية التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم في عدد من الجامعات العربية، وقد زُوِّدوا بقائمة (المفاهيم والتعميمات والمهارات) بالإضافة إلى الدروس التي سبق تحضيرها بطريقة حل المشكلات للتأكد من صدق التحليل لوحدتي الدراسة، هذا بالإضافة إلى صياغة الأهداف السلوكية

المتعلقة بكل موضوع من مواضيع الوحدتين لإعداد الاختبار التحصيلي، والجدول الآتي يلخص عملية تحليل الأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة التي سبق ذكرها.

الجدول (٣)

ملخص لعملية تحليل الأهداف السلوكية المعرفية

عناصر المحتوى	عدد الأهداف المعرفية			المجموع أفقياً	جوانب التعلم التابعة لها		
	تذكر	فهم	تطبيق		مفاهيم	تعميمات	مهارات
الهيكل العظمي	٥	٦	٣	١٤	٦	٨	٤
عضلاتنا تحرك أجسامنا	٢	٣	٢	٧	٢	٥	٣
جهازنا العصبي	٢	٣	١	٦	٢	٥	٣
التكاثر وأهميته	١	٣	٢	٦	٢	٤	٦
تكاثر الطيور والثدييات	٤	٤	١	٩	٥	٣	٢
المجموع	١٤	١٩	٩	٤٢	١٧	٢٥	١٨

ثانياً: إعداد أدوات جمع المعلومات:

أ. إعداد الاختبار التحصيلي:

لقد أُعدّ الاختبار التحصيلي وفقاً لموضوعات الوحدتين بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس تحصيل التلميذات في الوحدات موضوع تجربة الدراسة
- صياغة مفردات الأداة وصفتها اختيار من متعدد
- حُكمت الأداة من قبل مجموعة من أساتذة الجامعة والمعلمات الخبيرات لتقدير معامل الصدق والثبات للأداة في صورتها الأولية
- مراجعة الأداة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوصيتهم بتغيير طريقة صياغة بعض الأسئلة، وإلغاء بعضها الآخر، لتظهر الأداة في صورتها النهائية. وقد قدرت الخصائص الإحصائية (السيكومترية) بالطرق المتبعة حسب حزم التحليل الإحصائي SPSS فكانت تبعاً للجدول الآتي:

الجدول (٤)

الخصائص الإحصائية (السيكومترية) للاختبار التحصيلي

الخصائص الإحصائية		القيمة
معامل ثبات الاختبار التحصيلي		٠,٨٩
معامل الصدق الذاتي للاختبار التحصيلي		٠,٩٤
تحليل المفردات	معاملات السهولة	٠,٦٥
	معاملات الصعوبة	٠,٣٥

كما قُدر زمن الاختبار بجمع الزمن الذي استغرقته أول تلميذة انتهت من الإجابة على أسئلة الاختبار، والزمن الذي استغرقته آخر تلميذة مقسوماً على اثنين فكان أربعين دقيقة.

ب. مقياس الذكاء الأخلاقي:

وهو من إعداد الباحث (شحاته، ٢٠٠٨) ملحق رقم (١) وقد قامت الباحثة بإعادة تطبيقه على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية لقياس معامل الثبات بواسطة الفا– كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل، فوجد أن القيمة الكلية للثبات = ٧٩٢,٠، وبالتالي يكون معامل الصدق ٨٨٩,٠ وهي قيمة عالية ومقبولة إحصائياً، وبذلك يكون المقياس جاهزاً للاستخدام على تلميذات الصف السادس الابتدائي مجال تجربة الدراسة.

ويشتمل المقياس على تسع وتسعين مفردة كما هو موضح في الملحق (١) تندرج تحت ستة أبعاد هي: (التعاطف، والاحترام، والحكمة الخلقية، والتسامح، والعدالة، والضمير) ، كما قدر زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية بحوالي (٤٠) دقيقة.

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً:

طُبقت أدوات الدراسة قبل التجريب على عينة الدراسة، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، حيث طبق الاختبار التحصيلي ومقياس الذكاء الأخلاقي، وذلك بهدف التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في كل من التحصيل الدراسي في مادة العلوم والذكاء الأخلاقي. وذلك قبل إجراء المعالجات التجريبية حيث استخدمت الباحثة اختبار (كروسكال وإليس) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في كل من التحصيل الدراسي والذكاء الأخلاقي نحو مادة

العلوم قبلياً، والتي حُدّدت بدلالة «كا^2»، حيث يوضح الجدول (٥) قيم «كا^2» ودلالاتها الإحصائية.

الجدول (٥)

قيمة (كا^2) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في العلوم ومقياس الذكاء الأخلاقي

الأداة	المجموعات	ن	متوسط الرتب	d.f درجة الحرية	كا^2 ودلالتها الإحصائية
الاختبار التحصيلي	تجريبية (١)	٢٨	١١,٤٢	٢	٠,٥٤٦
	تجريبية (٢)	٢٨	١١,٨٩		
	الضابطة	٢٨	١٣,٨٣		
مقياس الذكاء الأخلاقي	تجريبية (١)	٢٨	١٠,٨٣	٢	٢,٨٣٠
	تجريبية (٢)	٢٨	١٠,٥٠		
	الضابطة	٢٨	١٥,٦١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «كا^2» للتحصيل الدراسي = ٠,٥٤٦، في حين أن قيمة «كا^2» للذكاء الأخلاقي = ٢,٨٣ وهما قيمتان غير دالتين عند مستوى ٠,٠٥، حيث إن القيمة الجدولية لـ «كا^2» عند ٠,٠٥ = ٥,٩٩ مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في التحصيل والذكاء الأخلاقي نحو مادة العلوم في التطبيق القبلي، مما يعني الاطمئنان إلى تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة قبل التجريب.

تدريب المعلمات القائمات بعملية التدريس للمجموعتين التجريبيتين:

لقد أوضحت الباحثة للمعلمتين اللتين ستتوليان التدريس للمجموعتين التجريبيتين كيفية تطبيق حل المشكلات في تدريس وحدتي التجربة المقررة من كتاب العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي، وتزويدهما بالدليل الإرشادي الخاص بسير الوحدة وفقاً لخطوات Hayes، وكذلك توضيح كيفية الجمع بين طريقة التدريس باستخدام حل المشكلات والطريقة المعتادة، وقد أبديتا استعداداً للتعرف إلى نمط خطوات التدريس المطلوبة وتطبيقها في التدريس، وقد تمت متابعتهما من خلال زيارات الباحثة الإشرافية لمدرسة التجريب.

التدريس لمجموعتي الدراسة:

بعد التأكد من استيعاب المعلمتين لإجراءات تدريس محتوى التعلم قبل بداية الفصل الدراسي الأول عام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، ولمدة سبعة أسابيع، مع مراعاة تدريس الموضوعات نفسها في الفترة ذاتها بالطريقة المعتادة لتلميذات المجموعة الضابطة نُفذت التجربة.

تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

طُبّق الاختبار التحصيلي ومقياس الذكاء الأخلاقي على مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة، وصُححت الأداتان، وحُللت البيانات إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج وتحليلها:

في ضوء حجم مجموعات العينة وعددها، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل نتائج البحث قبلياً وبعدياً، بالاستعانة بحزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS:

١. **معادلة (كروسكال واليس) Kruskal wallis** للمقارنة بين مجموعات الدراسة الثلاث حيث تُعدّ هذه المعادلة البديل اللابارامتري لتحليل التباين الأحادي في الإحصاء البارامتري.

٢. **اختبار (مان وتني) Mann– Whaitney** للمقارنة بين أزواج المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي:

لاختبار صحة فرض الدراسة الأول، الذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة الثلاث (المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوياته الثلاثة: التذكر والفهم والتطبيق والدرجة الكلية. استخدمت الباحثة اختبار (كروسكال واليس) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في مستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (٦) نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

الجدول (٦)

قيمة (كا٢) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعات	ن	متوسط الرتب	d.f درجة الحرية	كا٢ ودلالتها الإحصائية
التذكر	تجريبية (١)	٢٨	١٢,٢٥	٢	١٢,٢٦١**
	تجريبية (٢)	٢٨	١٧,٧٢		
	الضابطة	٢٨	٥,٤٤		
الفهم	تجريبية (١)	٢٨	١٣,٩٢	٢	١٢,٨٦٩**
	تجريبية (٢)	٢٨	١٧,٨٣		
	الضابطة	٢٨	٦,٢٢		
التطبيق	تجريبية (١)	٢٨	١٧,٩٢	٢	١٥,٧٣٥**
	تجريبية (٢)	٢٨	١٦,١٧		
	الضابطة	٢٨	٥,٢٢		
الدرجة الكلية	تجريبية (١)	٢٨	١٥,٥٨	٢	١٦,٧١٨**
	تجريبية (٢)	٢٨	١٧,٩٤		
	الضابطة	٢٨	٥,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «كا٢» هي (١٢,٢٦١، ١٢,٨٦٩، ١٥,٧٣٥، ١٦,٧١٨) لكل من أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ حيث إنها أكبر من القيمة الجدولية لـ «كا٢» التي تساوي ٩,٢١ عند ٠,٠١، مما يدل على وجود فروق بين مجموعات الدراسة في أبعاد الاختبار التحصيلي، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد صحة فرض الدراسة الأول.

وحيث إنه قد وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة، **فقد قامت الباحثة بتحديد اتجاه الفروق بين أزواج المجموعات باستخدام اختبار (مان- وتني) على النحو الآتي:**

- الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة.
- الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.
- الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

والجدول الآتي يوضح نتائج هذه المقارنات:

الجدول (٧)

قيمة (ي) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أزواج المجموعات في التطبيق البعدي لمستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية

المستوى	المجموعات	ن	متوسط الرتب	ي	الدلالة الإحصائية
التذكر	تجريبية (١)	٢٨	١٢,٠٠	٣,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٣٣		
	تجريبية (٢)	٢٨	١٣,٨٩	١,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,١١		
	تجريبية (١)	٢٨	٦,٧٥	١٩,٥	غير دالة
	تجريبية (٢)	٢٨	٨,٨٣		
الفهم	تجريبية (١)	٢٨	١١,٠٠	٩,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٦,٠٠		
	تجريبية (٢)	٢٨	١٣,٧٨	٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٢٢		
	تجريبية (١)	٢٨	٦,٤٢	١٧,٥	غير دالة
	تجريبية (٢)	٢٨	٩,٠٦		
التطبيق	تجريبية (١)	٢٨	١٢,٥	صفر	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٠٠		
	تجريبية (٢)	٢٨	١٣,٧٨	٢,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٢٢		
	تجريبية (١)	٢٨	٨,٩٢	٢,١٥	غير دالة
	تجريبية (٢)	٢٨	٧,٣٩		
الدرجة الكلية	تجريبية (١)	٢٨	١٢,٥	صفر	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٠٠		
	تجريبية (٢)	٢٨	١٤,٠٠	صفر	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٥,٠٠		
	تجريبية (١)	٢٨	٦,٨٥	١٨,٥	غير دالة
	تجريبية (٢)	٢٨	٨,٩٤		

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات وبين تلميذات المجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة: (التذكر، والفهم، والتطبيق) وكذلك الدرجة الكلية، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات والطريقة المعتادة، وتلميذات المجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة: (التذكر، والفهم، والتطبيق) ، وكذلك الدرجة الكلية، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الثانية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات والمجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات مع الطريقة المعتادة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثلاثة: (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وكذلك الدرجة الكلية.

إن وجود الفروق الدالة لصالح المجموعتين التجريبيتين يؤكد تأثر تحصيل التلميذات بالمتغير المستقل، مما أدى إلى ارتفاع درجاتهن التحصيلية، وهذا ما تؤيده دراسة كل من (Wynne, 2001) و الحذيفي (٢٠٠٣) وشواشرة (٢٠٠٤) ، وتختلف مع نتيجة العتيبي (٢٠٠٩) .

ثانياً: النتائج الخاصة بالذكاء الأخلاقي:

لاختبار صحة فرض الدراسة الثاني الذي ينص على أنه: «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي. استخدمت الباحثة اختبار (كروسكال واليس) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي، ويوضح الجدول (٨) نتائج التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي.

الجدول (٨)

قيمة (كا^{2}) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي

المجموعات	ن	متوسط الرتب	d.f درجة الحرية	كا^{2} ودلالتها الإحصائية
تجريبية (١)	٢٨	١١,٣	٢	١٨,٦٧٤**
تجريبية (٢)	٢٨	٢٠,١٠		
الضابطة	٢٨	٥,٦٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «كا^{2}» = ١٨,٦٧٤، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وحيث إنها أكبر من القيمة الجدولية لـ «كا^{2}» التي تساوي ٩,٢١ عند ٠,٠١، مما يدل على وجود فروق بين مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي، مما يؤكد صحة فرض الدراسة الثاني.

وحيث إنه قد وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة، **فقد حدَّدت الباحثة اتجاه الفروق بين أزواج المجموعات باستخدام اختبار (مان- وتني) على النحو الآتي:**

- الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة.
- الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.
- الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

والجدول الآتي يوضح نتائج هذه المقارنات:

الجدول (٩)

قيمة (ي) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أزواج المجموعات في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي

المجموعات	ن	متوسط الرتب	ي	الدلالة الإحصائية
تجريبية (١)	٢٨	١١,٣	صفر	دالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٢٨	٥,٦٨		
تجريبية (٢)	٢٨	١٤,٠٠	صفر	دالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٢٨	٥,٠٠		
تجريبية (١)	٢٨	٣,٥	صفر	دالة عند ٠,٠٥
تجريبية (٢)	٢٨	١١,٠٠		

القيمة الجدولية لـ «ي» عند (٩,٦) = ١٠، عند (٩,٩) = ١٧ عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٩) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات مع الطريقة المعتادة وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات والمجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات مع الطريقة المعتادة في مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

يتضح من نتائج الجدول (٩) نمو الذكاء الأخلاقي لدى تلميذات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على الأولى نظراً للدور الذي تمارسه المعلمة في الطريقة المعتادة مصاحبة لطريقة حل المشكلات، حيث لا تعتمد كلياً على ممارسة التلميذات لمبدأ التعلم، وإنما تقوم بدور الموجه والمرشد، وبالتالي هذه العلاقة بدون شك تولد لدى المتعلمة اكتساب العديد من السلوكيات المحمودة التي لابد من معرفتها من قبل المتعلمة وممارستها، وهذا ما أكدت عليه دراسة محمود (٢٠٠٥) و شحاته (٢٠٠٨) .

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

أولاً- التوصيات:

ضمن حدود الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج، تتقدم الباحثة بالتوصيات الآتية:

أ. نظراً لوجود أثر عند استخدام معلمات العلوم طريقة حل المشكلات، مصاحبة للطريقة المعتادة في التحصيل: توصي الباحثة بأهمية تعميم هذه النتيجة

لتكون دافعاً لدى معلمات العلوم لتضمين طرق تدريسهن المعتادة طريقة حل المشكلات.

ب. لقد أوضحت النتائج أن نمو الذكاء الأخلاقي كان نتيجة استخدام معلمات العلوم طريقة حل المشكلات مصاحبة للطريقة المعتادة، مما جعل الباحثة تشير إلى أهمية الطريقة المعتادة في تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها الذكاء الأخلاقي، ولكن على ألا تتخلى معلمة العلوم عن استخدام طريقة حل المشكلات مصاحبة لها، فبمقتضى الطريقتين كان النهوض في مستوى التلميذات.

ثانياً- المقترحات:

أ. إجراء دراسة تجمع أكثر من طريقة تدريس، تهتم بتنمية مهارات التفكير العليا، كطريقة Hayes، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والاستقصاء الموجه، وقياس أثرها على الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم أو في مادة دراسية أخرى.

ب. عقد دورات تدريبية في بداية كل عام دراسي تستهدف توجيه معلمات العلوم لاستخدام طرق التدريس، ومنها طريقة Hayes التي تعتمد على تنمية الذكاء والتفكير لدى المتعلمات.

ت. إجراء دراسة ميدانية تهدف إلى قياس أثر برنامج تدريبي لمعلمات العلوم نحو إكسابهن مهارات طرق التدريس المعتمدة على تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها طريقة Hayes، وقياس أثرها على تحصيل الطالبات.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبوبية، سامي محمد (١٩٩٠) . النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرياض. المجلة العلمية، جمهورية مصر العربية، جامعة المنصورة.

٢. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٤) . علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة. عمان: دار المسيرة.

٣. أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧) . تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤. أبو رياش، حسين وقطيط، غسان (٢٠٠٨) . حل المشكلات. عمان: دار وائل.

٥. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠) . الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء.

٦. بنهان، يحيى محمد (٢٠٠٨) . مقدمة في تدريس التفكير. عمان: اليازوري.

٧. بوربا، ميشيل. (٢٠٠٣) . بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين، ترجمة/ سعد حسين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٨. الحذيفي، خالد (٢٠٠٣) . فاعلية طريقة التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ١٧٠– ١٢١: ٩١.

٩. الحربي، إبراهيم سليم (٢٠٠٧) : أثر استخدام برمجية تعليمية واللوحة الهندسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

١٠. الزغلول، عماد. (٢٠٠٣) نظريات التعلم. عمان: دار الشروق.

١١. زيتون، عايش محمود (٢٠٠١) . أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.

١٢. سلامة، عادل أبو العز (٢٠٠٢) . فعالية استراتيجية تدريسية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الإبداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة المنصورة العدد (٩٥) ، ٥٠– ٦٥.

١٣. شحاته، أيمن ناجح. (٢٠٠٨) . الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جمهورية مصر العربية: جامعة المنيا.

١٤. شحاته، عبد الرحمن. (٢٠٠٣).

١٥. شواشرة، عاطف. (٢٠٠٤). اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. رسالة

دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

١٦. عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩) . تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة.

١٧. العتيبي، مها (٢٠٠٩). القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١٨. العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح (٢٠٠٣) . القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين، مجلة كلية التربية. جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس، العدد (٢٧) ، ج٣، مكتبة زهراء الشرق.

١٩. علي، بدر سعيد (١٩٩٨) . دور الوالدين في تربية القيم الأخلاقية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة التربية، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. السنة (٢٧) ، العدد (١٢٦) ، سبتمبر، ١٧١– ١٨٨.

٢٠. عميرة، إبراهيم بسيوني، والديب، فتحي (١٩٩٧) . تدريس العلوم والتربية العلمية. ط١٤، القاهرة: دار المعارف.

٢١. العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٣) . الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية. الإسكندرية: دار منشأة المعارف.

٢٢. غانم، محمود محمد غانم (٢٠٠٩) . مقدمة في تدريس التفكير. عمان: دار الثقافة.

٢٣. قطامي، يوسف (٢٠٠٧) . تعليم التفكير لجميع الأطفال. الأردن: دار المسيرة.

٢٤. اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤٢٧هـ) . لائحة تقويم الطالب. الرياض: الأمانة العام.

٢٥. محمود، جمال الدين إبراهيم (٢٠٠٥) . التحديات العالمية في الألفية الجديدة والتربية الأخلاقية لأبنائنا. مجلة التربية الأخلاقية، جامعة عين شمس.

٢٦. مختار، وفيق صفوت (٢٠٠٥) . سيكولوجية الطفولة، دراسة تربوية نفسية في الفترة من عامين إلى اثني عشر عاماً. القاهرة: دار غريب.

٢٧. هوارد جاردنر، (٢٠٠٥).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Chang, chun- yen and weng, Yu- Hua (2002) An exploratory study on students problem – solving Ability in earth science. International Journal of science Education, 24 (5) : 441- 451.*
2. *Hayes, J. (1981) . The complete problem solver. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press.*
3. *Klien, S. (1991) . Learning and Application. Second edition MC Grawn-*

Hill. USA.

4. *Schwartz, R (2000) . Achieving the Reforms Vision: the Effectiveness of specialists- Led Elementary Science Program. School Science & mathematics, 100 (4) : 181- 194. Available: file: //A: ABSCOhost. htm.*
5. *Trowbridge leslie W. , Bybee, Rodger w. and powell, Janet C. (2000) Teaching Secondery School Science: Strategies for Developing scientific literacy. Seventh edition. New jersey: Merrill, An Imprint of prentice Hall.*
6. *Vera, C. & Hana. C (2003) . Developing of logical thinking in science subject Teaching journal of Baltic science Education. 2 (2) : 12- 21 Available: file: /A: ABSCOhost. htm.*
7. *Wynne, C. (2001) . High School students Use of Meiosis when Solving Genetics problem. International Journal of science Teaching. 23 (5): 501- 515.*

ثالثاً- مواقع من الإنترنت:

1. *www. parentingbookmark. com/pages/articlepmio4. htm*

بوربا، ميشيل. (٢٠٠١) دور الوالدين في توجيه الذكاء الأخلاقي عند الأبناء

2. *http: //faculty. ksu. edu. sa/2501/Documents (2007)*

بن نوح ، مساعد عبد الله. (٢٠٠٧) القيم المصاحبة للتفكير العلمي لدى طلاب كليات المعلمين وعلاقتها ببعض.

3. *www. ibrahim1952. Jeeran. com (2009)*

محمد، إبراهيم محمد محمد. (٢٠٠٩) نظرية الذكاء الأخلاقي، موقع علم النفس التربوي.

4. *http: //bafree. net/froum/showthread. php?t=78637*

السيد ، نفين بكر عبد الحميد. (١٩٩٧) محمد العلاقات بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جمهورية مصر العربية، جامعة أسيوط.

5. *http: //agr. shams. edu. eg/Human_rights. pdf*

أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني

د. إسماعيل الهلول*

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (٣٤) معلماً ومعلمة ومجموعة ضابطة (٣٤) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي بغزة، ثم طبق الباحث على المجموعة التجريبية البرمجة اللغوية العصبية.

استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز من إعداد (هيرمانز) للراشدين (تعريب عبد الفتاح ١٩٩١) ، و برنامجاً تدريبياً من إعداده.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

Abstract:

This study aims at identifying the impact of the use of the neuro- linguistic programming for developing achievement motivation. The sample was divided into two groups, the experimental group (34 teachers) and control group (34) teachers of the basic stage in Gaza, the researcher applied the neuro linguistic programming on the experimental group.

The researcher has used the scale of achievement motivation for adults prepared by "HERMANS" and arabized by Abd Al- Fatah Mousa 1991 and the training program which he prepared.

The study indicates that there are statistical significant differences in the means of the degrees of the experimental group between the two applications on the pre- test and post- test in favor of the post- test , and there are statistical significant differences in the means of degrees of the experimental group and control group between the three applications on the pre- test and post- test and follow- up test of the experimental group on the scale of achievement motivation.

مقدمة:

إن إرادة الإنسان خاضعة لإرادة الخالق سبحانه وتعالى الذي سن قوانين هذا الكون، وإذا أراد الله خيراً بالإنسان فإنه هو الهادي. وفي هذا الإطار يخضع الإنسان لقانون التغيير ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ الرعد: ١١ ومن الوسائل المعينة على تغيير سلوك الإنسان علم البرمجة اللغوية العصبية، وهو علم الهندسة النفسية، أو ما يصطلح عليه بالإنجليزية (Neuro Linguistic Programming (NLP.

وهذا العلم يعنى بتغيير النفس والتأثير على الآخرين من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات. فعلم البرمجة اللغوية العصبية هو مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقة إيجابية تمكننا من تحقيق أهدافنا (الفقي، ٢٠٠١) .

والبرمجة اللغوية العصبية هي تكنولوجيا النجاح والتفوق، واكتشاف ما تمتلكه من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخلك، فهي تركز بشكل أساسي على دراسة حالة التفوق أو النبوغ لدى الأفراد، و معرفة التفوق وكيفية تجزئته إلى عناصره الأولية الأساسية، ومن ثم تطبيقه على أشخاص آخرين لتحسين أدائهم العملي، فهي تمدنا خطوة بخطوة بكيفية تحقيق التفوق، والتخلص من المصاعب الحياتية (سليمان، ٢٠٠٧: ٣) .

و للبرمجة اللغوية العصبية أكثر من تعريف، يعرفها بعضهم بأنها فن وعلم الوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري، وبها يستطيع أن يحقق أهدافه، ويرفع دائما من مستوى حياته. كما يعرفها بعضهم على أنها مجموعة من أفكارنا وأحاسيسنا وتصرفاتنا الناتجة عن عاداتنا وخبراتنا التي تؤثر على اتصالنا بالآخرين، وعليها يسير نمط حياتنا (سليمان، ٢٠٠٦: ١٦) .

كما تعرف على أنها: (دراسة بنية الخبرة الشخصية لدى الناجحين، ونقلها لدى المتطلعين لديها)، (تعلم كيفية تفسير تصرفات الناس)، (علم فيزياء العالم الداخلي للإنسان)، (علم فن الاتصال الداخلي والخارجي)، (الهندسة البشرية)، (العقلجة) (.www (aleppogate.com .

ويعرفها (**ريتشارد**) بأنها الدراسة الموضوعية للتجربة التي تترك خلفها قاطرة من التقنيات، ويعرفها (**تاد جميس**) بأنها الدراسة الموضوعية للخبرة أو التجربة وكيف تؤثر

على سلوكنا، كما يعرفها (**روبرت ديلتس**) بأنها علم سلوكي يعطيك النظرية والطريقة والتقنية من أجل التغيير والتأثير (سلمان، ٢٠٠٧: ١– ٣) ، (Joseph ,1999) .

بدأ علم البرمجة اللغوية العصبية أو علم النمذجة اللغوية العصبية في الظهور كعلم مستقل في أوساط السبعينيات على يد جون جرندر (أستاذ علم اللغويات) ورتشارد باندير، بعد ما قاما بنمذجة معالجين أقوياء مثل فرتز بيرلز (مؤسس علم الجشطالت) ، وفرجينيا ساتير (أخصائية علاج مشكلات العائلة) ، و ملتن أركسون (المعالج التنويم) ، حيث نشرا أول كتاب ذكرا فيه اكتشافهما باسم . The structure of Magic ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في الثمانينيات، وانتشرت مراكزه وتوسعت معاهد التدريب عليه في أمريكا وبريطانيا وبعض البلدان الأوروبية، ولا تجد اليوم بلداً من بلدان العالم الصناعي إلا وفيه عدد من المركز والمؤسسات لهذا العلم الجديد (سلمان، ٢٠٠٦: ١٧) .

ويشار إلى أن طبيعة البرنامج تربوي متنوع الأداء، يطرح قضايا التنمية الذاتية من خلال قالب حواري مباشر يعتمد على سهولة الطرح وخصوبة المعلومات، وآلية التدريب والبناء التراكمي للمفاهيم والمبادئ، و من خلال البرنامج سيتم الربط غير المباشر بالقيم الحميدة والأخلاق الحسنة للمفاهيم المطلوبة، بما يرفع بالدرجة الأولى الجوانب الإيجابية لدى المعلم الفلسطيني، ونشر المسؤولية الذاتية، وضبط النفس والمشاعر، وتحسين التفكير والسلوك، ومحاولة إتقان الأعمال والمهمات اليومية.

الافتراضات التي تقوم عليها البرمجة اللغوية العصبية:

- **الافتراض الأول ـ الخريطة ليس هي الواقع**:

وضع هذا المبدأ العالم البولندي ألفريد كورزيبسكي، فخريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات التي تصل إلى أذهاننا عن طريق اللغة والحواس، والتي نسميها ونقرأها والقيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.

- **الافتراض الثاني ـ وراء أي سلوك مقصد إيجابي**:

إن أي سلوك يصدر عنك خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظرك أنت، وهو الذي يدفعك إلى ذلك السلوك، إن استخدام كلمة (مقصد) دون غيرها، أضحت الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع، هو حكم صاحب السلوك ذاته بغض النظر عن رأينا نحن أو رأي الآخرين في هذا الدافع. فهو باختصار يقرر أن لكل إنسان دوافعه الذاتية وراء أي سلوك يقوم به ، وأنه ينظر إلى هذه الدوافع على أنها إيجابية، أما موافقتنا نحن على إيجابية هذا المقصد أو معارضتنا له فأمرٌ آخر.

- **الافتراض الثالث ـ أنا أتحكم في عقلي إذن أنا مسؤول عن نتائج أفعالي**:

إن استعدادك وتقبلك لتحمل المسؤولية عن سلوكك وأفعالك يجعلك قادراً على توجيه إمكانياتك نحو حصيلتك والبرمجة اللغوية العصبية تعطيك مرونة وقدرة على التحكم في عملياتك الذهنية.

- **الافتراض الرابع ـ العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر**

إن الأفكار والحالات الذهنية التي تمر بها تنعكس على تعبيرات وجهك، وكذلك على فسيكولوجيتك وتحركات جسمك، فالتمثيل الداخلي أو التحدث مع الذات سيؤثر على تعبيرات وجهك، وتحركات جسمك، وبالتالي ستؤثر على شعورك وأحاسيسك، وعليه فان فهمك يجعلك أكثر تحكماً في حالتك الشعورية.

- **الافتراض الخامس ـ الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمور**:

المرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع الأحوال والأحداث بما يحقق الحصيلة. فالشخص الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيراً ونجاحاً في بيئته ومجتمعه وبيته، و المرونة لا تعني مسايرة الآخرين على أي حال لأن هذا يسمى ضعفا، وعليه فإنه من المهم أن تكون مرناً لتستطيع مواجهة التحديات، وبطريقة إيجابية لتجد أمامك فرصاً عديدة لتكرار المحاولات ذاتها التي لا تؤدي إلى نتيجة لن تغير النتيجة مهما تكررت.

- **الافتراض السادس ـ ليس هناك فشل بل خبرات وتجارب**:

عرفنا أن معنى الاتصال أو الفعل أو السلوك هو الأثر الرجعي الذي نحصل عليه، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل، عليك أن تفعل كما فعل أيدسون حين اكتشف المصباح الكهربي، وتذكر أنه إذا لم تحقق هدفك في الوقت الحالي، فهذا لا يعني فشلك، وإنما اكتسبت الخبرة التي تساعدك على الاستمرار وتحقيق أهدافك.

- **الافتراض السابع ـ يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانات المتاحة في وقت بعينه**:

إن ما يفعله الشخص في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الشخص واعتقاداته ومهاراته وسلوكياته في تلك اللحظة، وإنه– بالنسبة إليه– يمثل أفضل اختيار، وإذا ما تعلم الإنسان شيئاً جديداً من سلوك وتصرفات وقيم واعتقادات، فإنه بالتأكيد سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار.

- **الافتراض الثامن ـ إذا كان أي إنسان قادراً على فعل أي شيء فمن الممكن لآي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله:**

البرمجة اللغوية العصبية بنيت على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والمتخصصون، ومن ثم نمذجتهم تحصل على نتائج رائعة، وعليك إتباع الخطوات التي أوصلته للامتياز، وعليك أيضا أن تحدد هدفك بدقة، وأن تكون لديك الرغبة المشتعلة لتحقيق الهدف، أو يمكنك أن تصل بطريقة أسرع إذا ما قمت بنمذجة شخص لديه الهدف نفسه، واستطاع تحقيقه وتتبع طريقته حتى الوصول إلى الهدف نفسه.

- **الافتراض التاسع ـ المقاومة تشير إلى ضعف الألفة:**

الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة، ومن هذه الأدوات المرونة، فبدلا من لوم الآخرين أو عدم استجابتهم يجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسؤولية إيصال رسالته من خلال التوافق والمجاراة.

- **الافتراض العاشر ـ السلوك ليس الشخص:**

هناك فرق يجب إدراكه، بين هوية الشخص وسلوكه، فسلوك ما يصدر عن الشخص لا يعبر عن الشخص، إدراكنا لذلك يجعلنا نتوقع أن السلوك يعتمد على السياق، فنقع في علاقتنا في خطأ عندما نساوي بين هوية الشخص وسلوك ما سلكه في لحظة ما، فعدم نجاح الشخص أو اجتيازه لهدف معين، يعني أنه فشل في تحقيق الهدف، ولا يدل على أن هذا الشخص فاشل.

- **الافتراض الحادي عشر ـ لا يمكن إلا أن تتصل:**

في عملية الاتصال تنتقل الرسالة بطريقة ملفوظة أو غير ملفوظة، حتى عندما نحاول عدم التعبير لفظياً عن رسالة ما، فإنه يمكن أن تنتقل بطرق متعددة غير ملفوظة. اكتشف العالم ألبرت مهارابيان ALBERT MEHARABIAN من جامعة هارفارد أن (٩٣٪) من عملية الاتصالات تكون غير ملفوظة.

- **الافتراض الثاني عشر ـ الخيار أفضل من اللاخيار:**

إن تعدد الاختيارات وتوافر البدائل يعطي فرصة أكبر للتحكم في النتائج، فوجود اختيار واحد لا يجعل هناك فرصة للتنوع، ووجود الاختيارين يجعلك في حيرة، ووجود تنوع يعطيك قوة أكبر. وفي حال عدم إعطاء بدائل في عملية الاتصال فإنك تكسر الألفة.

- **الافتراض الثالث عشر ـ احترام الآخرين وتقبلهم كما هم:**

كل شخص يرى الأمور من وجهة نظره وإننا مختلفون في إدراكنا للأمور، فمن الأحرى بنا أن نحترم الآخرين ونتقبلهم كما هم حتى يتسنى لنا إحداث اتصال قوي وإقامة ثقة واحترام، فنتمكن من مساعدتهم وإحداث تغيير إيجابي مرغوب.

- **الافتراض الرابع عشر ـ معنى الاتصال هو النتيجة التي تحصل عليها:**

الاتصال يعني تبادل المعلومات، ويتكون من رسالة ومرسل ومستقبل ووسط اتصال وأثر رجعي، والأثر الرجعي للرسالة التي نرسلها لشخص ما تعكس فعالية أو عدم فعالية اتصالنا، لذلك عليك أن تغير أفعالك أو اتصالاتك إذا أردت أن تحصل على نتائج مختلفة (www.Alhandasa.net) Harry&Heather,1999)) ، (**سلمان**، ٢٠٠٧، ٨- ١١) .

كما تستند موضوعات البرمجة اللغوية العصبية وأهدافها ومحتواها ومهماتها وسير جلساتها في تعلمها إلى أسس نظرية وعملية ، فقد استخدم الباحث أسلوب المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية www.icnlp.net بمعناه الواسع، وفنياته التي تشترك مع فنيات العديد من الأساليب الحديثة في التدريب والعلاج والإرشاد النفسي، كما هو موضح في ملحق البحث.

الدافع للإنجاز:

اختار الباحث دراسة تنمية دافعية الإنجاز باعتبارها أهم منظومة للدوافع الإنسانية. حيث يؤكد (ماكليلاند،) الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى الفرد، وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة (**حسن**، ١٩٩٨: ٩) ، لهذا ربما تعدُّ تنمية دافعية الإنجاز لدى الفرد من الأمور المهمة والضرورية لرقي الفرد والمجتمع، وتشير (الأعسر، ١٩٨٣) إلى اهتمام كثير من الدول المتقدمة والهيئات العلمية بتشجيع البحوث على تنمية دافعية الإنجاز على مستوى رائع، وإعداد البرامج بهدف اكتساب المشاركين فيها الخصائص الفكرية والسلوكية التي تميز الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز.

ويقصد بالإنجاز النجاح والسرعة في أداء إنجاز المهمة. وعلى الرغم من أن هناك تعريفات عديدة لدافعية الإنجاز فإن من أشهر ما كتب عن دافعية الإنجاز **(موراي ,Murray)**، **(أتكنسون ,Atkinson, 1964)** ، **(ماكيلاند، Maccleland, 1972)**.

وقد عرف موراي دافعية الإنجاز بأنها تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (**شحاذة، ٢٠٠٥**: ١٦) . وعرَّف أتكسون ١٩٦٤ الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز الذي يكون محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل (**الشعراوي، ١٩٩٤**: ٩) .

وتعد نظرية موراي **(Murray, 1938)** من أولى النظريات التي أدخلت الحاجة للإنجاز في التراث السيكولوجي، حيث يرى موراي أنه قد يطلق على الحاجة للإنجاز اسم إرادة القوة في كثير من الأحيان، وأن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلي القيام بالأعمال الصعبة، وعلى هذا فإن مفهوم الحاجة للإنجاز يتضمن:

١. رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلال والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.

٢. حرص الفرد على أن يقوم بمجهود وفير ومستمر للوصول إلى شئ أصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، وأن يكون متفوقاً، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم.

٣. تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات (الكلية، ١٩٩١: ١١) .

ويرى موراي بأنه تتحدد إشباع الحاجة للإنجاز حسب نوعية الاهتمام أو الميل في الحاجة إلى الإنجاز في المجال العقلي، وتكون على هيئة رغبة في التفوق العقلي، أو الامتياز، والحاجة إلى الإنجاز الجسمي تكون على هيئة رغبة في المجال الرياضي، وهكذا تتعدد الحاجات على تعدد مجالات الحياة (العتيبي، ٢٠٠١: ٥٧) .

كما تشير نظرية ماكليلاند **(Mclelland, 1971)** إلى أن الدافع للإنجاز يشير إلى استجابة التوقع للأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً لمستوى معين من الامتياز أو التفوق، حيث يقوَّم الأداء على أنه نجاح أو فشل (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩: ٣٤– ٣٧) .

وتعد نظرية ماسلو **(Maslow,1954: 35- 47)** من أعظم نظريات الدافعية، حيث تؤكد أن الحاجات مرتبة وفقاً لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثرها نضجاً

وتمدنياً وإنسانية من الناحية النفسية وفي هذا الإطار يفترض خمسة مستويات لنظام الحاجات الأساسية هي:

١. **الحاجات الفسيولوجية**: وتتمثل في الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والجنس (حاجات البقاء) .

٢. **الحاجة إلى الأمن**: ويتمثل في الحصول على الحب والعطف والاهتمام والسند العاطفي.

٣. **الحاجة إلى الحب والانتماء**: ويتمثل في الحاجة إلى الحب والإخلاص مع الآخرين، كما أنه يشعر بحرارة آلام الوحدة وقسوتها الناتجة عن عدم وجود أصدقاء أو محبوبة أو ذرية أو أبناء أو زوجة (زوج) .

٤. **الحاجة إلى تقدير الذات**: ويتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وله مكانة وسط الآخرين، وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.

٥. **الحاجة إلى تحقيق الذات**: يتمثل في أن يكون الشخص مبدعاً أو منتجاً، وأن يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة، وذات أهمية للآخرين.

يضع ماسلو تحقيق الذات على قمة نظامه الهرمي، فعندما تشبع الحاجات الأربعة، يسعى الأفراد لتحقيق ذواتهم ويجاهدون لتحقيق قدراتهم الكامنة، ومثلهم العليا، فبمجرد أن يجد الفرد هدفاً، فإنه يسخر طاقاته ومواهبه لتحقيقه والوصول إليه. ونتيجة إلى عدد من الأبحاث التي قام بها ماسلو، فقد أضاف ثلاثة أبعاد أخرى لنموذجه الأصلي، وهي: الحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية، والحاجات العصبية، وتتداخل الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية مع الحاجات الأساسية، بينما تختلف الحاجات العصبية عن الأبعاد الأخرى في أنها تؤدي إلى المرض أكثر من الصحة.

ترى النظريات النفسية الاجتماعية المتمثلة: **بآدلر (Adler, 1930)** ، **وفروم (Fromm)**، **وهورني (Horney, 1885)** ، **وسولفان (Sullivan, 1958)** أن سلوك الإنسان الفرد تحركه توقعات للمستقبل أكبر مما تحركه خبرات ماضية، وسلوك الفرد يفسر دائماً من أجل بلوغ الكمال التام ، ويؤكد آدلر أن في كل ظاهرة سيكولوجية يظهر فيها بوضوح الكفاح في سبيل التفوق، ويسير ذلك موازيا للنمو الفيزيقي، كما أنه ضرورة داخلية للحياة ذاتها، فهي تعمل من أجل تحقيق الانتصار والأمن والزيادة، سواء أكان ذلك في الإنجاز

الصحيح أم الخطأ، إن الحافز من النقص إلى الزائد لا ينتهي، والدافع من الأسفل إلى الأعلى لا يتوقف (هول، ١٩٧٨: ١٦٥) .

وقد أكد فروم أن الإنسان لديه حاجة إلى التعالي، وحاجة إلى الارتفاع فوق طبيعته الحيوانية، ليصبح شخصاً خلاقا بدلاً من أن يظل مخلوقاً، وإذا ما أحبطت هذه الحوافز الخلاقة، فإن الإنسان يصبح مدمراً. كما بين فروم أن الحب والكراهية ليسا دافعين متناقضين، بل أن كليهما إجابة للحاجة للتعالي على طبيعته الحيوانية (هول، ١٩٧٨: ١٧٤). إن مشاعر النقص والتعويض لها دلالتها في إرادة القوة، كما يجذبها رغبة في التفوق. وكما أكد (أدلر) أن لكل إنسان الهدف ذاته، هدف التفوق إلا أن هناك طرقاً لا حصر لها لبلوغ هذا الهدف (هول، لندزي ١٩٧٨: ١٦٨) .

وقد صاغ **اتكنسون نظريته (Atkinson, 1964)** في الدافع للإنجاز بأن يعطي تقديراً رياضياً للسلوك المرتبط بالإنجاز، فالسلوك المرتبط بالإنجاز بإعتباره استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية، يحدد بمدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيقه، أو بلوغ نجاح معين، ويترتب عليه نوعٌ من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد من الامتياز. **حيث يرى أن دافع الإنجاز له جانبان**:

- **الجانب الأول**: يختص بالفرد نفسه، ويمثل استعداداً ثابتاً نسبياً لا يتغير في مواقف الإنجاز المختلفة.
- **الجانب الثاني**: خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز للنجاح وقيمة الحافز السلبي للفشل. و يشير اتكسون بأن ميل الفرد إلى اتجاه السلوكيات الإنجازية هو تفاعل جوانب ثلاثة هي: دافع الإنجاز وتوقع النجاح أو احتمال الفشل والقيمة الحافزة لهذا النجاح (العتيبي، ٢٠٠١: ٦٠) .

إن الاختلافات في قوة الحاجة للإنجاز يمكن أن تفسر على افتراض أن هناك اختلافاً بين الأفراد في قوة الحاجة لتجنب الفشل، فالأفراد الذين يراودهم النجاح، يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة بينما الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز يضع أهدافاً إما عالية جداً أو منخفضة جداً، ولتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، وتبرير الإخفاق في العمل الصعب، ويذهب اتكنسون إلى أن الميل لتحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالية الانجذاب إلى تحقيقه (موسى، و أبوناهية، ١٩٨٨: ٨٣- ٨٤) .

أن قوة الدافعية للإنجاز تسهم في تقديم مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة بالسلوك الإنجازي المرتبط بالنجاح (علاونة، ٢٠٠٤) .

يؤكد (شواشرة) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة، فإن أغلب الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون المشكلة تحدياً شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسن ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي، أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف (شواشرة، ٢٠٠٧) .

يستنتج الباحث مما سبق أن الإنسان مميز عن باقي المخلوقات الأخرى حيث إن لديه نزعة فطرية نحو التفوق وبلوغ الكمال، وهذا يتضح بصورة جلية لدى أصحاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة ببذل الجهد من أجل تحقيق الهدف، وتحقيق الذات، والخوف من الفشل، والسعي نحو التفوق على الآخرين، وحب المنافسة و المخاطرة والتحدي، وتوقع الأهداف الإيجابية، ووضع أهداف متوسطة الصعوبة.

إن معلمي المجتمع الفلسطيني كغيرهم من باقي معلمي العالم يطمحون إلى مستوى أفضل للنجاح والتقدم حيث تشهد وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية على مستوى التعليم مجموعة من البرامج والمشاريع التي تسعى إلى تطوير قدرات المعلمين الذهنية والوجدانية وطاقاتهم لاستثمار تحقيق النجاح.

ونتيجة لما أشارت إليه بعض الدراسات الفلسطينية التي تعرضت للضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء المعلم، والتي تشير إلى أن المعلمين الفلسطينيين يميلون إلى العصاب والابتعاد عن الصحة النفسية، ويشعرون بالتوتر والانفعال والشك، والتردد والإحساس بالنقص، وعدم الكفاءة في أداء أعمالهم (الكحلوت، ٢٠٠٦: ١١٥). ربما لهذا السبب وبعض الأسباب الأخرى، عرض الباحث البرمجة اللغوية العصبية للتخفيف من ضغوط المعلم الحياتية ورفع دافعية إنجازه.

مشكلة الدراسة:

يعاني المعلم الفلسطيني بدرجة مرتفعة من الضغوط الحياتية التي لها علاقة بضغوط التدريس، والضغوط الإدارية، وضغوط الاحتلال الإسرائيلي، وضغوط الوضع الاقتصادي والاجتماعي، وضغوط الفصائل السياسية، وسوء العلاقة بين المعلم والمدراء، وسوء سلوك الطلبة، بالإضافة إلى قلة التجهيزات والوسائل التعليمية، لذا بات من الضروري البحث عن وسائل من شأنها أن تعمل على مساعدة المعلمين في الابتعاد عن العصاب والاقتراب إلى الصحة النفسية، لذلك أتت هذه الدراسة كمحاولة لإلقاء الضوء على أثر عدد من فنيات البرمجة اللغوية العصبية (دعائم البرمجة اللغوية العصبية، والتحدث مع الذات، والتعرف إلى الإطار السالب والموجب للمعلم، والتدريب على الشكليات الثانوية، وتكوين الرابط السلبي، وتحطيم الرابط السلبي) كمحولة في إعادة التوازن ورفع العوامل الإنجازية.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المعلم الفلسطيني بمحافظات غزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس دافعية الإنجاز؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق والبعدي والتتبعي على مقياس دافعية الإنجاز؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن إجراءات وأنشطة عملية ذات صلة وثيقة لتنشيط دافعية الإنجاز لدى المعلمين في قطاع غزة، والعمل من أجل بلورتها في برنامج محدد، واختبار مدى فاعليتها في زيادة دافعية الإنجاز، بحيث يتمثل هدف الدراسة في اختبار أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز من خلال تدريب للمعلمين نظرياً وعملياً على بعض مفاهيم البرمجة اللغوية العصبية التي ربما تؤثر على خصائصهم العقلية والانفعالية والسلوكية،

بما يساعدهم على فهم ذواتهم والآخرين، ويساعدهم بالتالي على تحقيق مزيد من النجاح والاستفادة من إمكاناتهم، و من المتوقع أن تكشف هذه الدراسة عن مدى فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للمعلمين بقطاع غزة عن طريق إعادة برمجتهم .

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة محاور منها:

١. إنها أول دراسة علمية تجريبية تناولت البرمجة اللغوية العصبية على المستوى المحلي والعالمي (في حدود علم الباحث) .

٢. ربما توجه أنظار الباحثين إلى أهمية البرمجة اللغوية العصبية، ودورها في تنمية الجوانب الإيجابية لدى الإنسان.

٣. قد تفيد هذه الدراسة في توجيه أنظار المتخصصين إلى أهمية البرمجة اللغوية العصبية في مجالات التعليم، والصحة، والدين، والإعلام، والشخصية، والأعمال.

مصطلحات الدراسة:

- **تعريف الباحث الإجرائي لدافعية الإنجاز:** القدرة على الأداء الجيد، والطموح، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وإدراك الزمن، والتحمل، وتقدير الذات، واختيار الرفيق، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.
- **تعريف الباحث الإجرائي للبرمجة اللغوية العصبية:** علم يساعد الفرد على تغيير الذات والأخر، ويدعم القدرات، ويهذب السلوك، ويحفز الهمم، والوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري التي بها يستطيع أن يحقق أهدافه، ويرفع دائما من مستوى حياته، ويستدل عليه بالعلامة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة على مقياس دافعية الإنجاز.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بمجتمعها من الطلبة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظات غزة، وستقسم عينة الدراسة الحالية المكونة من الطلبة المعلمين من جامعة الأقصى إلى مجموعتين متكافئتين بحيث تكون إحداهما المجموعة الضابطة، والأخرى للمجموعة التجريبية، وسيُطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، في حين لن تخضع المجموعة الأخرى إلى أي إجراء تجريبي، كما تقتصر الدراسة على

مصطلحاتها ومتغيراتها وأدواتها المتمثلة ببرنامج علم البرمجة اللغوية العصبية التدريبي، واختبار الدافع للإنجاز، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ م.

الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق راجع الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية والإنترنت، ولكنه لم يجد دراسة واحدة مباشرة علمية محكمة تعرضت لدراسة البرمجة العصبية اللغوية – في حدود علم الباحث – مما استدعى من الباحث عرض الدراسات المتعلقة بالبرمجة ودافعية الإنجاز، وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

فقد قام **رونيل (Ronel, 1986) بدراسة** هدفت إلى إثارة دافعية الإنجاز لدى عينة (١٢١) طالبة في مرحلة المراهقة باستخدام المنهج التجريبي، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تلقت المجموعة التجريبية وعددها (٥٨) طالبة برنامجا لتنمية الدافعية، بينما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب، واستخدم الباحث مقياساً (لمهرابيان) لقياس دافعية الإنجاز، ومقياس للقيم الإنجازية والاستقلالية والاجتماعية، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز، وقد بينت نتائج الدراسة إمكانية إثارة دافعية الإنجاز لبرنامج دافعية الإنجاز.

وقامت **الأعسر** (١٩٨٩) بدراسة هدفت إلى تنمية الإنجاز لبعض الطالبات بجامعة قطر، من خلال برنامج لتنمية الإنجاز، وتكونت المجموعة التجريبية من تسع طالبات بكلية التربية من فرقة واحدة، وقد أعدت البرنامج في ثماني جلسات، وعلى الرغم من أن النتائج لم تسفر عن تغيير في الأداء الدراسي لدى الطالبات المشاركات، فأنه في الدراسة التتبعية التي استمرت لمدة عامين تحسن استخدام الطالبات لمضمون المفاهيم الإنجازية، وأصبحن أكثر قدرة على وضع هدف محدد، ووضع خطة لتحسينها، ولقد بينت نتائج الدراسة أن لهذا البرنامج تأثيرات إيجابية على جوانب مختلفة من الشخصية.

وقام **وهدان** (١٩٨٩) بدراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج في تنمية الإنجاز وتحقيق الذات و وجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى (٢٤) طالباً جامعياً، ولقد قُسمت العينة لمجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامجا لتنمية دافعية الإنجاز، وذلك على مدى عشر جلسات بواقع جلستين أسبوعيا، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب، ولقد طُبِّق مقياس تفهم

الموضوع TAT ، و اختبار وجهة الضبط، و اختبار التوجه الشخصي لقياس تحقيق الذات، و مقياس التوقع الأكاديمي. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس تفهم الموضوع ومقياس التوجه الشخصي لقياس تحقيق الذات لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس وجهة الضبط لصالح المجموعة الضابطة. ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التوقع الأكاديمي.

وقام **سيري (Siry, 1990)** بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات، وقد افترض (سيري) أن الأفراد ذوي الدفعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عال وقوي للتوصل إلى حل، وأن هذا الطموح يتمثل بمحاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عالياً في حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لأفراد الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، والذي يزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز.

وقامت **نائلة حسن** (١٩٩١) – **خلال شحادة** (٢٠٠٥) بدراسة لدى عينة من (٦٢) طفلاً من الصف الأول الإعدادي، بهدف تدريبهم على تنمية الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية التي تميز ذوي الدافعية العالية للإنجاز، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تلقت المجموعة التجريبية برنامج تدريبياً لمدة (٦٠) جلسة، وطُبِّق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات الإنجازية، ومقياس تقدير الذات ومقياس وجهة الضبط. وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لصالح البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز. ومفهوم الذات الإنجازية و تقدير الذات. ووجود فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي لصالح التطبيق القبلي في وجهة الضبط، بينما الفروق بين التطبيق القبلي والتتبعي كانت دالة لصالح متوسط درجات التطبيق التتبعي. ووجودت فروق ذات دلالة في المجموعة التجريبية بين متوسط التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لصالح التطبيق البعدي والتتبعي.

ولم تجد الدراسة كذلك فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز قبل تقديم البرنامج وبعده.

وقامت **الشعراوي** (١٩٩٤) بدراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على عينة من المدرسين الذين دُرِّبوا على الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية، وتكونت العينة من (٢٠) معلماً من معلمي المرحلة الإعدادية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية والمجموعة الثانية المجموعة الضابطة، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً في تنمية دافعية الإنجاز، وبلغت عدد جلسات البرنامج عشر جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق تدريباً، وقد طبق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الصفات الإنجازية، ومقياس جو الفصل، ومقياس الصفات الإنجازية السيمانتي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجدت الباحثة فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي عن درجاتهم على المقاييس الأربعة. بينما لم تجد دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والتتبعي عن درجاتهم في التطبيق القبلي على المقاييس الأربعة.

وقامت **الصباح** (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى محاولة تنمية دافعية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين من الصف الثاني الإعدادي، حيث تكونت الدراسة التجريبية من جزأين: الأول برنامج لزيادة دافعية الإنجاز، والثاني برنامج لتحسين عملية التعلم في غرفة الصف، شملت الدراسة عينتين: الأولى هي العينة التجريبية وهي مكونة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى برنامجين لزيادة الدافعية للإنجاز، أما المجموعة الثانية الضابطة فلم تتعرض لأي برنامج تدريبي، ولقد طُبِّق مقياس دافعية الإنجاز والاختبار التحصيلي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل للذكور لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل للإناث لصالح المجموعة التجريبية. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في مستوى الإنجاز للذكور لصالح المجموعة التجريبية. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في مستوى الإنجاز للإناث لصالح المجموعة التجريبية. وتبين أنه لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات الذكور، وبين متوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في مستوى الدافعية للإنجاز والتحصيل.

وقام **نيومان (Newman , 1998)** بدراسة أجراها حول أثر كل من الأهداف الإنجازية الشخصية للطلبة، والأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، والجنس بناءً على طلب الأطفال المساعدة في أثناء حلهم للمشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبا وطالبة من الصفين الرابع والخامس، من مدارس ابتدائية متنوعة عرقيا، اختيروا حسب السجلات المدرسية وتقارير المدرسين، وقسموا إلى ثلاث مجموعات حسب السجلات المدرسية وفق إنجازهم: عال، ومتوسط، ومنخفض، بناءً على اختبار الإنجاز في جامعة ستانفورد، كما أجاب الطلبة على استبانة عن الأهداف الشخصية، وأخرى عن الأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، واختبار آخر لحل المسائل الرياضية، وقد حدد (نيومان) الهدف التعليمي على أنه تعلم ألغاز رياضية تستطيع أن تساعد الطالب كيف يتعلم حل جميع أنوا ع المشكلات حتى الصعبة منها، في حين حدد الهدف الأدائي على أنه العمل على حل المسائل الحسابية والرياضية التي تستطيع أن تحدد للطلبة مقدار ذكائهم، وما الدرجة التي تستطيع أن تحدد بها للطلبة مقدار ذكائهم؟ وما الدرجة التي يمكنهم أن يحصلوا عليها في الرياضيات؟ وأظهرت نتائج الدراسة أنه ليس لمتغير الجنس أثر دال إحصائيا على سلوك طلب المساعدة، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف طلبة التعلم الشخصية المتعلقة بسياق المشكلة، الذين كانوا أكثر طلبا للمساعدة من الباحث بالموازنة مع زملائهم الذين لديهم معرفة أكثر منهم، مما يساعدهم في تكيفهم مع المشكلة، أي عندما تكون المشكلة ذات هدف متفق مع أهداف الطلبة الشخصية أي هدف المشكلة هو نفسه هدف الطالب، فيكون طلبهم للمساعدة، أكثر لأن رغبتهم عالية في تحقيق الإنجاز.

وقام **فيرمر وزملاؤه (Vermeer, Monique. & Gerard, 2000)** بدراسة بهدف التعرف إلى أثر دافعية الإنجاز في حل المسائل الحسابية، لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، و قام الباحثون باختيار عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١١) و (١٢) سنة ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل، ثم خضع المشاركون لاختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لاختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية واختيار حل المشكلات الذي تكون من (٦) مشكلات حساب، و (٦) مشكلات تطبيق، وبُنيت المشكلات في أزواج بحيث كانت العمليات الحسابية المطلوبة لكلا النوعين من المشكلات نفسها، لكن إحدى المشكلتين في الزوجين تقدم المسألة كعملية حسابية فيها، و المشكلة الأخرى تقدم موقفاً على الفحوص لتحديد العمليات الحسابية، ثم بعد ذلك إجراء هذه العمليات، لذلك فإن المعرفة الإجرائية المطلوبة لحل كلا النوعين من المشكلات هي ذاتها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعية الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائياً

بين المتغيرين المستقلين (الدافعية والجنس) وارتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن أثر للجنس في حل المشكلات الحسابية.

وقام **الصافي** (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الطلبة الناجحين والفاشلين، وعلاقته بدافعية الإنجاز على عينة مكونة من (١٨٠) طالبا من المتفوقين والمتأخرين بالفرعين الأدبي والعلمي، وقد طبق الباحث مقياس عزو النجاح والفشل، واختبار الدافع الإنجاز. و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز (المتفوقين دراسيا) في جوانب القدرة والجهد في المواد الدراسية لصالح الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز (المتأخرين دراسيا) في جوانب عزو الفشل. ووجدت علاقة دالة إحصائيا بين جوانب عزو النجاح: (القدرة، والجهد، والمواد الدراسية، والاختبار، ودافعية الإنجاز) . في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عزو النجاح إلى كل من المزاج والحظ العام. وأخيرا توجد علاقة دالة إحصائية بين جوانب عزو الفشل ودافعية الإنجاز.

وقام **القاسمي** (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال في دولة الإمارات حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً من الذكور من منطقة رأس الخيمة التعليمية بدولة الإمارات، مقسمين إلى مجموعتين: التجريبية (ن = ٢٠) والضابطة (ن = ٢٠) ، وقد تحققت الباحثة من شروط المجانسة بين المجموعتين من حيث متغيرات: العمر ونسبة الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى دافعية الإنجاز قبل التجريب، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال، وأبرزت دور الخيال وأهمية استخدامه في تنمية التوجه الدافعي في شخصية الطفل وسلوكه على نحو يدفعه إلى السعي أو الاجتهاد أو التنافس نحو تحقيق مستوى أفضل من التميز والتفوق والتقدم، تنعكس على جوانب حياته المختلفة.

وقام **شحادة** (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى اختبار أثر فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال دُرِّبوا على الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية التي تميز الأفراد ذوي دافعية الإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً في الصف الثاني الإعدادي، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (٣٩) طالباً، وأخرى مجموعة ضابطة تضم (٣٩) طالباً، و استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز لفاروق عبد الفتاح، والاتجاه نحو المخاطرة من إعداد الباحث، ومستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، واستمارة

المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي لسامية القطان، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في متغيرات دافعية الإنجاز ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز، و الاتجاه نحو المخاطرة، ومستوى الطموح، والتحصيل في المجموعة الضابطة. ووجدت فروق ذات دلالة بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز ومستوى الطموح و التحصيل، والاتجاه نحو المخاطر. ووجد ارتباط ذي دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة بين دافعية الإنجاز وبين مستوى الطموح، بينما لم توجد أي علاقة ارتباط دالة بين دافعية الإنجاز وباقي المتغيرات.

وقام **شواشرة، عاطف حسن** (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث رُوقب ووُثقت الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه الذاتي واختبرت قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة، نُفِّذ في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته.

وأظهر التحليل الكمي والنوعي في الدراسة الحالية بشقيها التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

وقد لاحظ الباحث مما سبق استخدام الدراسات السابقة للمنهج الوصفي والمنهج التجريبي (إعداد برنامج) ، حيث بينت دراسات المنهج الوصفي كدراسة سيري (Siry,1990)، نيومان (Newman, 1998) ، الصافي (٢٠٠٠) ، أن هناك علاقة بين ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز ولبعض المتغيرات مثل (حل المشكلات، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات ذهنية، وحل المسائل الحسابية، والذكاء) أي يمكن القول إن معايير الدافعية للإنجاز تكمن في النجاح والتفوق، وتخطي العقبات وحل المشكلات.

أما الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي (إعداد برنامج) المتمثلة بدراسة **رونيل (Ronel, 1986)، والأعسر** (١٩٨٩)، **ونائلة حسن** (١٩٩١) ، **والشعراوي** (١٩٩٤)، **والقاسمي** (٢٠٠٢)، **والصباح** (١٩٩٧)، **وشحادة** (٢٠٠٥)، **وشواشرة وعاطف حسن** (٢٠٠٧)، فتتفق على أن زيادة دافعية الإنجاز من خلال برنامج تدريبي، والمفاهيم التي

لها تأثير على دافعية الإنجاز مثل مستوى الطموح، والتخيل، وتحقيق الذات، والتحصيل الدراسي، ووجهة الضبط، وبعض الخصائص العقلية و الانفعالية والسلوكية. أما الدراسة الحالية فقد تميزت عن سابقاتها بأنها تطرح برنامجاً تدريبياً جديداً (البرمجة اللغوية العصبية) ، ربما أهدافها و موضوعاتها قد تزود الفرد بالطريقة والتقنية من أجل التغير والتأثر الإيجابي على ارتفا ع مستوى الدافعية للإنجاز، علما بأن البرمجة اللغوية العصبية تدرس لأول مرة بصورة علمية كعلم نظري تطبيقي له علاقة ببعض مفاهيم نظريات التعلم.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على دافعية الإنجاز.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق والبعدي والتتبعي على دافعية الإنجاز.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة على النحو الآتي:

- اختير جميع طلبة المسائي من المستوى الرابع المسجلين لمساق القياس والتقويم وعددهم (١١٨) معلماً ومعلمة يعملون بمدارس مختلفة بمحافظات غزة موزعين على شعبتين ، الشعبة الأولى وعددها (٥٤) معلماً ومعلمة، والشعبة الثانية وعددها (٦٤) معلماً ومعلمة، وبتخصصات متعددة (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، والمواد الاجتماعية) .
- بعد تطبيق اختبار دافعية الإنجاز ومعرفة المعدل التراكمي للطلبة، اختيرت الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة.
- استثني (٣) معلمين من المجموعة التجريبية و (٥) معلمين من المجموعة الضابطة لعدم إجابتهم على جميع عبارات اختبار دافعية الإنجاز.
- استثني (٩) معلمين من المجموعة التجريبية لعدم رغبتهم في الاشتراك في البرنامج التدريبي.

- استثنى الباحث (٨) معلمين من المجموعة التجريبية (الشعبة الأولى) و (٢٥) معلماً من المجموعة الضابطة (الشعبة الثانية) من أجل ضبط المجموعتين من حيث نوع التخصص، والجنس، ومستوى دافع الإنجاز، والمعدل التراكمي للطلبة.
- أصبح مجموع عدد العينة في المجموعة التجريبية (٣٤) فرداً، وعدد العينة في المجموعة الضابطة (٣٤) فرداً.

الجدول (١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حسب والجنس، والتخصص، ومستوى الدافعية للإنجاز والمعدل التراكمي

المجموعة	مستوى دافعية الإنجاز		مرتفع	متوسط	المنخفض	المجموع
	المعدل التراكمي		أكثر من ٧٩٪	٧٠ – ٧٩٪	أقل من ٦٩٪	
	التخصص	الجنس				
التجريبية	اللغة العربية والدراسات الإسلامية	ذكر	٤	١	١	٦
		أنثى	٥	١	١	٧
	الرياضيات و العلوم	ذكر	٣	١	١	٥
		أنثى	٣	١	١	٥
	المواد الاجتماعية	ذكر	١	٢	١	٤
		أنثى	٣	٢	٢	٧
الضابطة	اللغة العربية والدراسات الإسلامية	ذكر	٢	١	١	٤
		أنثى	٥	١	١	٧
	الرياضيات و العلوم	ذكر	٢	٢	١	٥
		أنثى	٢	٣	١	٦
	المواد الاجتماعية	ذكر	٢	٢	١	٥
		أنثى	٤	٢	١	٧
المجموع			٣٦	١٩	١٣	٦٨

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة اختبار «ت»، ومقدار حجم التأثير، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة، وذلك من خلال استخدم الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) المحوسبة.

أدوات الدراسة:

١. اختبار الدافع للإنجاز:

أعد هذا الاختبار في الأصل ه. ج. م. هيرمانز H. J. M Hermens بعنوان **A Questionnaire Measure of Achievement Motivation**، وقد قننه وعرَّبه عبد الفتاح موسى (١٩٩١) ، يذكر (هيرمانز) أنه عند إعداد فقرات المقياس، استخدم الصفات العشر، التي تميز ذوي المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي من ذوي المستوي المنخفض، وهذه الصفات هي: مستوى الطموح المرتفع، والسلوك وتقبل المخاطر، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوتر العمل، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف و سلوك الإنجاز.

ويتكون الاختبار من (٢٨) فقرة اختيار من متعدد، . تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو/ ستّ (تقابلها الرموز أ، ب، ج، د، هـ) ، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة.

ويعطى المفحوص درجة على الاستجابة تمتد من ١ إلى ٥ في الفقرة ذات الاختيارات الخمسة، وتمتد من ١ إلى ٤ في الفقرات ذات الاختبارات الأربعة. وتحدد الدرجة على الاستجابة المعينة للمفحوص طبقا لدرجة إيجابية الفقرة. ففي الفقرات الموجبة تعطى الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للاستجابات أ، ب، ج، د، هـ على الترتيب، وينعكس ترتيب الدرجات في الفقرات السلبية.

حسِب ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من البنين والبنات في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية في المحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية من الأعمار ١٣– ٢٨ سنة، وبلغ حجم العينة الكلية (٥٩٨) فرداً، منه (٣٧٢) من البنين، (٢٢٦) من البنات، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٠ للبنين، ٠,٦٤ للبنات ٠,٧٦ للعينة كلها. كما حسب (موسى، ١٩٩١) الصدق التجريبي، إذ اختير (٢٠٠) فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية (١٠٠بنين، ١٠٠بنات)، ثم حُسِب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز، وبين درجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٧.

قُنن مقياس الدافع للإنجاز في البيئة الفلسطينية حيث حسب ثبات المقياس على عينة (٣٢٠ من البنين، ١٦٠من البنات) بطريقة التجزئة النصفية كالآتي: ٠,٧٥ للذكور، ٠,٧٤ إناث، ٠,٨٠ للعينة الكلية، والثبات بطريقة كرونباك الفا ٠,٨٥، وحُسِب صدق المحكمين حيث إن النسبة المئوية لا تقل عن ٧٥٪ (عبدالله، ١٩٩٦) .

كما حُسِب صدق الاتساق الداخلي في دراسة (أبو سلامة، ٢٠٠٦) لمقياس الدافع للإنجاز، حيث تراوحت معاملات الارتباط للفقرات ما بين (٠,٣٠٨ – ٠,٦٨٠) . أي دلالة عند مستوى (٠,٠٥ – ٠,٠١) في حين لم تصل أربع فقرات مستوى الدلالة، أما صدق المقارنة الطرفية، فقد أظهر وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية ٠,٨٣٧، وثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٨٢٨ وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات. أما بالدراسة الحالية فقد اكتفى الباحث بالصدق الظاهري حيث حُسِب الصدق عن طريق ثلاثة محكمين من أساتذة علم النفس، واتضح أن تقديرات المحكمين تدل على أن فقرات الاختبار كافة تنتمي إلى الدافع للإنجاز، حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين وصلت حد ٩١,٥ وهي نسبة جيدة للأخذ بها.

٢. برنامج البرمجة اللغوية العصبية: (إعداد الباحث)

يعد هذا البرنامج الأداة الأساسية التي أُعدت لتحقيق هدف الدراسة وهو برنامج مخطط منظم في ضوء الأسس العلمية اللغوية العصبية في علم النفس لتقديم الخدمات التدريبية لتنمية دافعية المعلم الفلسطيني، فبسبب الظروف الصعبة التي يعيشها المعلم الفلسطيني بقطاع غزة، ونظرا لاحتكاك الباحث بالمعلمين، فقد لمس مدى دافع المعلم نحو العملية التعليمية، ولهذا كان حقا –من باب الوفاء لهؤلاء المعلمين– مساعدتهم بقدر الإمكان.

إجراءات الدراسة:

- اقتضت طبيعة هذه الدراسة وأهدافها استخدام المنهج التجريبي.
- بعد تأكد الباحث من أن جميع أفراد العينة الكلية لم يتعرضوا إلى أي تدريب سابق للبرمجة اللغوية العصبية، وليس لديهم معرفة بمفرداتها وأهدافها ، طبَّق الباحث اختبار دافعية الإنجاز على أفراد العينة الكلية في قاعة المحاضرات بشكل جماعي، ثم فرغت استجاباتهم على اختبار دافعية الإنجاز وصححت، ثم وُزِّعت درجات المعلمين إلى مجموعتين متساويتين حسب درجة اختبار دافعية الإنجاز، والمعدل التراكمي، والجنس .
- فئة المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (١٥) معلماً و (١٩) معلمة بمتوسط حسابي ١١٧,٩٧ وانحراف معياري ١٥,٧٥ على اختبار دافعية الإنجاز، ثم درَّب الباحث المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي، بغرض الكشف عن أثر البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية الإنجاز للمعلمين.

- فئة المجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (١٤) معلماً و (٢٠) معلمة بمتوسط حسابي ١١٧,٢٩ وانحراف معياري ١٦,٣١ على اختبار دافعية الإنجاز. أما المجموعة الضابطة، فلم يقمْ الباحث بتدريبها على البرنامج التدريبي.
- وازن الباحث بين الأداء القبلي، والأداء البعدي، والأداء التتبعي (بعد أسبوعين) لمعرفة ما إذا كان هناك أثر جوهري للبرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية الإنجاز.
- وازن الباحث بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء القبلي، والأداء البعدي، والأداء التتبعي لمعرفة الفروق بين المجموعتين.
- قبل البدء بتنفيذ الدراسة، طبِّق اختبار دافعية الإنجاز للتعرف إلى إمكانية تكافؤ المجموعتين، وبعد الانتهاء من تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي، طبِّق اختبار دافعية الإنجاز على أفراد العينة الكلية.
- تتحدد متغيرات الدراسة بالمتغير المستقل وهو برنامج البرمجة اللغوية العصبية، والمتغير التابع، وهو درجة المعلم في اختبار دافعية الإنجاز.
- حسب الباحث درجة التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغير التابع.

الجدول (٢)

يوضح الفرق بين متوسط درجات التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على دافعية الإنجاز، باستخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	القبلي	٣٤	١١٧,٩٧	١٥,٧٥	٠,١٨٢	غير دال
الضابطة	القبلي	٣٤	١١٧,٢٩	١٦,٣١		

يتضح من جدول (٢): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس دافعية الإنجاز مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

أهمية البرنامج:

من الأهداف الرئيسة لأي معلم جيد السعي إلى زيادة المعرفة، وتحقيق حياة أفضل له وللآخرين، ويتوقف ذلك على سعي المعلمين للاقتراب من تحقيق أهدافهم، فذوو الدافعية

الإنجازية هم من بين المعلمين القادرين على تطويع كل ما تستطيع أن تناله أيديهم من أجل بناء الذات، وتحقيق مستوى أفضل لما يتصف به هؤلاء المعلمون من خصائص عقلية وانفعالية وسلوكية جيدة، وبناء على ذلك، فإن تنمية دافعية الإنجاز لدى المعلم تعد إحدى الدعائم الأساسية والضرورية لرقي المعلم وطلابه، ومن ثم المجتمع عامة.

ويمكن بيان أهمية البرنامج في الآتي:

١. يمكن للبرنامج أن يساعد في تنمية الدافعية لكل من يستخدمه من أي شريحة كانت، ولاسيما شريحة القيادة.

٢. تساعد هذه البرمجة في مجال تنمية المعلم، وزيادة ألفة المعلم مع طلابه وأسرته وزملائه.

٣. يفسح هذا البرنامج المجال أمام الباحثين لعمل المزيد من البرامج التعليمية التطبيقية للوصول إلى ألفة عالية بين الناس، وإلى زيادة فهم الذات والآخر، وزيادة كفاءة وسائل الشرح، وكسب مهارات اللقاء، وتطوير التفكير وحل المشكلات الشخصية.

أهداف البرنامج:

بناء على ما ورد في الإطار النظري ووضع أهداف برنامج البحث الحالي التي تبلورت في النقاط الآتية:

١. تنمية دافعية المعلمين.
٢. تدريب المعلمين على بعض مهارات البرمجة اللغوية العصبية كي يصبحوا أفرادا منجزين.
٣. تعلم المعلمين خصائص التمايز البشري.

ويتمثل ذلك في الخصائص الآتية:

أ. تحمل المسؤولية.
ب. فهم الذات أكثر.
ت. بناء ألفة مع الآخر أكثر.
ث. التخطيط لتحقيق أهداف آنية ومتوسطة المدى و طويلة المدى.

ج. اكتساب المعلمين المهارات الأساسية للنجاح.

ح. توظيف ستة مستويات لتمثيل الامتياز البشري.

خ. اكتساب المعلمين وعيا بالآثار الإيجابية والسلبية لرفع دافعية الإنجاز.

د. زيادة قدرة المعلمين على بناء التوافق من خلال النظام التمثيلي البصري والسمعي والحسي.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يستند أي برنامج تعليمي إلى أساس نظري ينطلق منه ، فقد استخدم الباحث أسلوب المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية www.icnlp.net بمعناه الواسع وفنياته التي تشترك مع فنيات العديد من الأساليب الحديثة في التدريب والعلاج والإرشاد النفسي.

الملامح الرئيسة للبرنامج:

أعدَّ الباحث جلسات التدريب على البرمجة اللغوية العصبية بعد الاطلاع على الأدب الخاص بالبرمجة اللغوية العصبية، ومعرفة الباحث السابقة علما بأن الباحث حاصل على دبلوم عام في البرمجة اللغوية العصبية من البورد الأمريكي.

وقد اشتمل البرنامج على (٨ لقاءات)، تضمنت فعالية تعليمية تدريبية فردية وجماعية، بهدف زيادة تنمية دافعية الإنجاز للمعلم. ويستغرق زمن اللقاء ساعتين بينهما استراحة مدتها ربع ساعة، أي طُبقت جلستان في لقاء واحد، وبالتالي كان هناك ست عشرة جلسة ضمن ثمانية لقاءات، بواقع لقائين أسبوعياً، أي أن البرنامج خلال أربعة أسابيع. وبعد نهاية الجلسة السادسة عشرة، يتم التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز، ثم يُقوَّم البرنامج ويُعقد بشكل نهائي، وقد استخدم الباحث العديد من الفنيات التي تساعده على تحقيق البرنامج، ومن هذه الفنيات: الحوار و الحديث مع الذات و التفريغ الانفعالي و تبادل الأدوار و المحاضرة و الممارسة العملية و الاسترخاء، كما أن استخدام هذه الفنيات لا يتطلب قدرات خاصة عند المعلمين، ولا يعتمد استخدامها على المستويات العلمية المعرفية للمعلمين.

للتحقق من صدق الجلسات عرضت على لجنة تحكيم مؤلفة من ثلاثة أعضاء تدريس في جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية بغزة من حملة درجة الماجستير و الدكتوراه في علم النفس، ودبلوم عام في البرمجة اللغوية العصبية، طلب منهم الاطلاع على جلسات التدريب، وإبداء الرأي حول مدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي أبداها المحكمون حول هذه الجلسات. و كان المعيار الذي اتخذه الباحث بشأن موضوع الجلسة، وهدف الجلسة، و محتوى الجلسة ومهماتها، وسير الجلسة، هو إجماع ثلاثة من المحكمين.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من ست عشرة جلسة مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وأجريت الجلسات في مؤسسة الحكمة.

تقويم البرنامج:

التقويم التكويني:

أ. قوَّم الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال سؤال المعلمين المشاركين عن عمل مراجعة للجلسة السابقة وتمارين مع اقتراحاتهم.

ب. كما تم التقويم من خلال ملاحظة التغيرات التي أخذت طريقها إلى المجموعة التجريبية من خلال اللقاءات.

التقويم الختامي:

طبَّق الباحث مقياس دافعية الإنجاز في نهاية الجلسة الأخيرة من أجل معالجتها إحصائياً للتأكد من مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

التقويم التتبعي:

طبَّق الباحث مقياس الدافع للإنجاز بعد أسبوعين من الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي ثم عالجها إحصائيا، للتأكد من مدى استمرار التغير الذي حدث في سلوك المعلمين المشاركين .

الجدول (٣)

يبين الخطوط العريضة لإحداث بعض التغيير في برمجة المعلم اللغوية العصبية

البيان	تفصيل البيان
هدف الدراسة	١. تهدف البرمجة اللغوية العصبية إلى تنمية دافعية الإنجاز لدي المعلمين. ٢. تدريب المعلمين على بعض مهارات البرمجة اللغوية العصبية لكي يصبحوا أفراد منجزين. ٣. تعلم المعلمين خصائص التمايز البشري. ويتمثل ذلك في الخصائص التالية: أ. القدرة على تحمل المسؤولية. ب. القدرة على فهم الذات أكثر. ت. القدرة على بناء ألفة مع الآخرين أكثر. ث. القدرة على التخطيط لتحقيق أهداف آنية و متوسطة المدى و طويلة المدى. ج. اكتساب المعلمين المهارات الأساسية للنجاح. ح. توظيف المعلمين ستة مستويات لتمثيل الامتياز البشري. خ. اكتساب المعلمين وعيا بالآثار الإيجابية والسلبية لرفع دافعية الإنجاز. د. قدرة المعلمين على بناء التوافق من خلال النظام التمثيلي البصري والسمعي والحسي.
عينة الدراسة	معلمو الحكومة والوكالة من مدارس قطاع غزة الابتدائية والإعدادية.
منفذ البرنامج	الباحث نفسه.
مكان البرنامج	مؤسسة الحكمة.
نوع التدريب	التدريب الجمعي باستخدام الطريقة المباشرة وغير مباشرة.
عدد الجلسات	١٦ جلسة.
مدة البرنامج	شهر واحد.
فنيات البرنامج	المحاضرة – المناقشة – التدريب العملي – الحديث مع الذات –تبادل الدوار.
تقويم البرنامج	التقويم التكويني – التقويم البعدي – التقويم التتبعي.
المدة الزمنية للجلسة الواحدة	٤٥ دقيقة

الجدول (٤)

يعرض جلسات البرنامج التدريبية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
الأولى	لقاء وتعارف وموضوعات البرمجة	تعارف بين الباحث وأفراد العينة، توزيع جدول اللقاءات، التعرف إلى قوانين ونظام الجلسات، وموضوعات البرمجة اللغوية العصبية.
الثانية	أهداف المشاركين المتوقعة من البرمجة اللغوية العصبية	يحدد المشاركون الأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال مشاركتهم في البرمجة اللغوية ويتم مناقشتهم فيها
الثالثة	مقدمة وتعاريف ومراحل التعلم	مقدمة عن تاريخ البرمجة والمؤسسين، تعريفات البرمجة اللغوية العصبية، مراحل التعلم.
الرابعة	مناقشة الافتراضات البرمجة اللغوية العصبية	الخريطة ليس هي الواقع، وراء أي سلوك مقصد إيجابي، أنا أتحكم في عقلي إذا أنا مسؤول عن نتائج أفعالي، العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر، الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمور، ليس هناك فشل بل خبرات وتجارب.
الخامسة	مناقشة الافتراضات البرمجة الغوية العصبية	يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانات المتاحة في وقت بعينه، إذا كان أي إنسان قادراً على فعل أي شيء فمن الممكن لآي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله، المقاومة تشير إلى ضعف الألفة، السلوك ليس الشخص، لا يمكن إلا أن نتصل، الخيار أفضل من ألالخيار، احترم الآخرين وتقبلهم كما هم، معنى الاتصال هو النتيجة التي تحصل عليها.
السادسة	الطاقة	طاقة الكون والإنسان، مفاهيم عامة للطاقة، الطاقة الإنسانية، مصادر الطاقة للإنسان، أعظم مولدات الطاقة.
السابعة	الدعائم الأربعة	الحصيلة و الحواس والمرونة والعمل
الثامنة	تمثيل الامتياز البشري	مراحل التمثيل البشري ومستوياته
التاسعة	التحدث مع الذات	صورة الذات، مستويات التحدث مع الذات، القواعد الخمسة ، برمجة الذات.
العشرة	الإطار السلبي	ما الإطار السلبي، تدريب عملي على الإطار السلبي؟
الحادية عشرة	الإطار الإيجابي	ما الإطار الإيجابي، تدريب عملي على الإطار الإيجابي؟
الثانية عشرة	الشكليات الثانوية	ما الشكليات الثانوية، تدريب عملي على الشكليات الثانوية ؟

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
الثالثة عشرة	تكوين الرابط	ما تكوين الرابط، تدريب عملي على تكوين الرابط؟
الرابعة عشرة	الرابط السلبي	ما الرابط السلبي، تدريب عملي على الرابط السلبي؟
الخامسة عشرة	الرابط الإيجابي	ما الرابط الإيجابي، تدريب عملي على الرابط الإيجابي؟
السادسة عشرة	تحطيم الرابط السلبي	ما تحطيم الرابط السلبي، تدريب عملي على تحطيم الرابط السلبي؟

يوضح ملحق الدراسة أهداف ومحتواه ومهماته وسير جلساته البرنامج التدريبي للبرمجة اللغوية العصبية لعينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ **أولا- النتائج المتعلقة بالفرض الأول ونصه:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرمجة اللغوية العصبية، وبين متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز.

ولاختبار هذا الفرض فقد استخدم اختبار (ت) للفروق بين درجات متوسطي مجموعتين مرتبطين في التطبيق القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

الجدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية على دافعية الإنجاز

المجموعة	العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	٣٤	القبلي	١١٧,٩٧	١٥,٧٥	٣,٤٠٤	**
		البعدي	١٣٣,٠٠	١٩,٢٨		

يوضح جدول (٥): أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، وقد يرجع ذلك إلى تضمين برنامج البرمجة اللغوية العصبية خبرات منظمة

تهدف إلى إقامة الفرصة للمشارك لإحداث تغيير في أسلوب تفكيره ومشاعره وسلوكه إلى الاتجاه الإيجابي، تشير النتائج إلى أن البرنامج قد يساعد المشارك على تنمية الشبكة الإنجازية، وإتاحة الفرصة للشعور بها، ومعايشتها بكل عناصرها، ومنها وضع الهدف والتخطيط له، وتنمية المخيلة الإنجازية والتطبيق العملي، وبالرجوع إلى محتوى البرنامج نجد أن جذور النجاح تقوم على محتوى علاقة المشارك بالله، وهي من أقوى الأشياء المانحة للدافعية والقوة و الطاقة، فالدافع هو التوجه نحو الهدف، وقد صنف الهدف إلى دافع معيشي: وهو يظهر عند تهديد الحياة، إذ يدفع الفرد للعمل بقوة، دافع خارجي يظهر عندما تواجه الفرد مشكلة تدفعه للبحث عن الحل (الحاجة أمُّ الاختراع)، ودافع داخلي ذاتي يتمثل بالرغبة في أمر ما. ومن أقوى الأسباب المانحة للدافعية الطاقة، وقد صنِّفت الطاقة إلى: طاقة روحانية (إيمانية) ، وطاقة ذهنية، وطاقة عاطفية، و طاقة جسمانية ، وترى البرمجة اللغوية العصبية أن وراء كل طاقة قيمة، ووراء كل قيمة استفادة.. فلا طاقة تبذل دون قيمة ولا قيمة لا فائدة منها. ثاني أهم جذور الإنجاز والتفوق الالتزام بالقيم الأخلاقية: ذلك أن العمل الجماعي الناجح يتأسس على مجموعات مترابطة تملك من أدوات التواصل شيئاً كثيراً، وهو ما لا يمكن توافره إلا بين أفراد يلتزمون بالأخلاق. وأيضا من أسس جذور النجاح التفاؤل والتفكير الإيجابي: ترى البرمجة اللغوية العصبية، أن كل ما يفكر فيه الفرد يتسع ويكبر بالنوع نفسه، ومن جهة أخرى إن الفرد البشري لا يفكر إلا في اتجاه واحد. ولا يسعه تعدد المجالات.. فإذا فكر الفرد بشكل سلبي ظل في الاتجاه السلبي.. والعكس صحيح. ورابع أهم جذور النجاح الانتماء للدين والوطن: إن الذوبان في الآخرين لا ينتج ولا يبدع، فهو يتكلف دوراً غير دوره وكل ما يستنتجه لن يكون أصيلا فلن يصبح إلا نسخة مقلدة.

وقد دُرِّب المشارك على كيفية التزود بالطاقة من خلال الخطب الحماسية، والصلاة، و الذكر، والتمارين الرياضية، و الاسترخاء، والتنفس التفريغي (حبس الشهيق لعشر ثوان ثم الزفير خلال خمس ثوان) ، و التنفس النشط (شهيق وزفير بقوة وعمق) ، والتخلص من الأحاسيس السلبية، وتدعيم التفكير الإيجابي.

ونتيجة لما سبق فقد حدث تعلم لدى المشارك واكتساب الخبرة وممارسة لهذه المفاهيم، مما أدى إلى تمثيل الخبرة وتعلم مهارات جديدة لدافعية الإنجاز، بحيث أصبحت جزءا من بنائه المعرفي وسلوكه وأحاسيسه وليس مجرد معلومات تضاف إلى معلومات قديمة لديهم، كل ذلك يفسر ارتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، عن التطبيق القبلي على مقياس دافعية الإنجاز.

حجم التأثير:

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى «الثقة» التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، وبصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج (فام، ١٩٩٧: ٥٩) ، ولحساب حجم التـأثير للبرمجة اللغوية العصبية لتنمية دافعية الإنجاز (d) تم إيجاد مربع إيتا (n2) كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦)

قيمة (n2) وقيمة (d) المقابلة ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة إيتا n2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
البرنامج	دافعية الإنجاز	٠,٢٦	١٠١٦	كبير

يتبين من الجدول (٦): أن حجم تأثير البرمجة اللغوية العصبية على تنمية دافعية الإنجاز كبير، ويمكن تفسير النتيجة نفسها على أساس أن (٢٦٪) من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (فام، ١٩٩٧: ٧٣) .

◄ **ثانياً- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ونصه:**

توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على دافعية الإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض الثالث جرى حساب متوسط التطبيق البعدي ومتوسط التطبيق التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، باستخدام اختبار «ت» للفروق بين متوسطي عينتين مرتبطين.

الجدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين التطبيق البعدي والتتبعي لدى
أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز

المجموعة	العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٣٤	البعدي	١٣٣,٠٠	١٩,٢٩	١,٤٢٠	غير دال
		التتبعي	١٣٨,٩٤١	١٤,٩٣		

ويتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي على مقياس دافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير ارتفاع متوسط درجات التطبيق التتبعي عن متوسط درجات التطبيق البعدي، أنه غير دال إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز، لقوة استمرار آثار البرنامج على سلوك أفراد العينة التجريبية. فقد تمثل أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي مفاهيم وخبرات البرمجة اللغوية العصبية، والتي تذكرها المشاركون من خلال القدرة على استرجاع التعريفات، وفهم معنى افتراضات البرمجة اللغوية، والتطبيق العملي المركز على تحطيم الروابط السلبية، وإعادة برمجة الروابط السلبية، وترميز الروابط الإيجابية، وربما لم يتوقف استخدام مفاهيم البرمجة اللغوية على الجلسات، بل امتد إلى مواقف الحياة اليومية (انتقال أثر التعلم) مما ينعكس على درجات مقياس دافعية الإنجاز. وبذلك يمكن تفسير ارتفاع متوسط درجات التطبيق التتبعي بقوة الخبرة التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية، بحيث أحدثت تغيراً غير جوهري في سلوك المشاركين.

◄ **ثالثا- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ونصه:**

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي على دافعية الإنجاز.

وللتحقق من صحة الفرض أُستُخدِم تحليل التباين الأحادي، كما حُسِبت دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتابعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

الجدول (٨)

يوضح مجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق التي تعزى المتغير التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز

التجريبية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	بين المجموعات	٧٩٤٤,٠٦	٢	٣٩٧٢,٠٣		
	داخل المجموعات	٢٧٨١٤,٨٥	٩٩	٢٨٠,٦٩	١٤,١٣٧	٠,٠٠٠**
			١٠١			

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (٨): أن قيمة (ف) لبيان الفروق داخل المجموعة بتطبيق القبلي والبعدي والتتبعي في دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية، قد بلغت ١٤,١٣٧ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أنه توجد فروق جوهرية بين التطبيقات داخل المجموعة الواحدة، وهذه الفروق لا ترجع إلى عوامل الصدفة، بل ترجع إلى أثر البرمجة اللغوية العصبية.

الجدول (٩)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة الفروق في دافعية الإنجاز لمتغير التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

التطبيقات	القبلي م = ١١٤,٥٣	البعدي ١٣٣,٠٠	التتبعي ١٣٨,٩٤
القبلي م = ١١٤,٥٣		٨,٤٧*	١٤,٤١*
البعدي م = ١٣٣,٠٠			٥,٩٤
التتبعي م =١٣٨,٩٤			

يتضح من نتائج جدول (٩): وجود اختلاف بين معدل دافعية الإنجاز في التطبيقات الثلاثة، ونلاحظ أن الإنجاز الناتج عن التطبيق التتبعي يعطي أكثر إنجازا من المتبع في التطبيق القبلي أو التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن المعلمين في التطبيق التتبعي قد استفادوا من تعليمهم للبرمجة اللغوية العصبية على دافعية إنجازهم بطريقة أفضل من المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي.

ومن أجل تتبع الإجابة على الفرض الثالث، وحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على دافعية الإنجاز، فسنتبع في عرضنا للنتائج الخطوات الآتية:

١. حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعتين (التجربية والضابطة) على مقياس دافعية الإنجاز.

٢. حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعتين (التجربية والضابطة) على مقياس دافعية الإنجاز.

٣. حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق التتبعي لدى أفراد المجموعتين (التجربية والضابطة) على مقياس دافعية الإنجاز.

الجدول (١٠)

يوضح الفرق بين متوسط درجات التطبيقات القبلي والبعدي والتتبعي
لدى أفراد المجموعة الضابطة على دافعية الإنجاز

المتغير	المجموعة	ن	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
دافعية الانجاز	تجريبية	٣٤	القبلي	١١٧,٩٧	١٥,٧٥	٠,١٨٢	غير دال
	ضابطة	٣٤	القبلي	١١٧,٢٦	١٦,٣١		
	تجريبية	٣٤	البعدي	١٣٣,٠٠	١٩,٢٩	٣,٢١٤	دال**
	ضابطة	٣٤	البعدي	١١٩,١٢	١٦,٢٠		
	تجريبية	٣٤	التتبعي	١٣٨,٩٤	١٤,٩٣	٣,٧٣٤	دال**
	ضابطة	٣٤	التتبعي	١١٤,٩٤	١٩,٣١		

ويتضح من الجدول السابق (١٠):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على مقياس دافعية الإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس دافعية الإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق التتبعي مقياس على دافعية الإنجاز.

تشير نتائج التطبيق القبلي إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يوضح أن المجموعتين متكافئتان، حيث لم تتعرض كلتاهما بعد للبرمجة اللغوية العصبية، ولم يتعرضوا لأية خبرات منظمة تكسبهم التعرف على ذاتهم والعقل الواعي واللاواعي ودعائم البرمجة اللغوية الأربعة، وروابط، وتمثيل الامتياز البشري، وبعض موضوعات البرمجة اللغوية العصبية الأخرى، التي تتيح للمشارك فرصة التزود ببعض الخبرات الشخصية والأخلاقية و الانفعالية والاجتماعية التي تساعد في تنمية الشبكة الإنجازية. بينما أشارت نتائج التطبيق البعدي إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بسبب إعادة برمجة المعلم.

أما عن استمرار تلك الفروق سواء في التطبيق البعدي أم التطبيق التتبعي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا باتساق نمواً في قدرات الأفراد الذين تعرضوا للبرنامج، وأنهم أحسنوا توظيف إمكاناتهم تجاه تحقيق أهدافهم بنجاح، وهذا دليل على إحداث تغير إيجابي في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، وهو تغير فُسِّر في علاقته بخبرة البرنامج.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

أظهرت الدراسة الحالية دور البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية الإنجاز للمعلمين، وربما كان للبرنامج دور فعال في تنمية جميع جوانب الشخصية المعرفية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والعاطفية والجسمية وفهم الذات والآخر، ولهذا:

١. يوصي الباحث المسؤولين في التربية بضروة تنظيم دورات للمشرفين ومديري المدارس والمعلمين في البرمجة اللغوية العصبية، حتى لا يقتصر دور المعلمين على توصيل المعارف للتلاميذ، بل يتعدى ذلك إلى التوجيه والتشخيص والعلاج.

٢. يوصي الباحث المعلمين بالتركيز على لغة الجسم ونبرة الصوت، لما لهما من نسبة عالية (حوالي ٩٥٪) في توصيل المعلومات للمتعلمين.

٣. يوصي الباحث المسؤولين في الجامعات بإضافة البرمجة اللغوية العصبية كمساق يدرس كمتطلب جامعي.

٤. يوصي الباحث المربين والعاملين في المؤسسات التعليمية بتدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية (التعليم الأساسي) على برامج تعليمية صديقة للطفل.

٥. يؤكد البحث ضرورة الاهتمام بالعوامل المؤثرة في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى جميع فئات المجتمع الفلسطيني ولاسيما المعلمين.

الدراسات المقترحة:

من خلال نتائج الدراسة يقترح الباحث بعض الموضوعات البحثية الآتية:

١. مدى فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في الإسهام في حل الصراع بين أفراد الأحزاب الفلسطينية المختلفة.

٢. آثر البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق الموت لدى الأفراد المصابين بالأمراض المزمنة.

٣. مدى فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في تمثيل الامتياز البشري لدى طلبة الجامعات.

٤. دراسة الروابط السلبية والإيجابية في ضوء نظرية الاشتراط البسيط.

٥. دراسة النظام التمثيلي وعلاقته بالذكاءات المتعددة وبعض الأساليب المعرفية.

المصادر و المراجع:

أولاً – المراجع العربية:

١. أبو سلامة، ماجد محمد خليل (٢٠٠٦) : التدين وقلق الموت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

٢. الأحمد، أمل (١٩٩١) : الأسس النفسية للتعليم الذاتي وفق المدخلين السلوكي والمعرفي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.

٣. الأعسر، صفاء (١٩٨٩) . (برنامج في تنمية دافعية الإنجاز) مركز البحوث التربوي، قطر، المجلد الرابع والعشرون، ص ١٦٥ – ٣٠٣.

٤. تركي، آمنة عبد الله (١٩٨٥) : (التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في قطر) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥. جابر عبد الحميد (١٩٩٥) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية.

٦. حسن، على حسن (١٩٩٨) سيكولوجية الإنجاز والخصائص المعرفية المزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧. خير الله، السيد (١٩٨٢) : علم النفس التعليمي أسسه النظرية والتجريبية، القاهرة، مكتبة الفلاح.

٨. الديب، علي محمد (١٩٩٧) : الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما على عينة الطلاب والمعلمين، مجلة علم النفس، عدد ٤٤، الهيئة المصرية للكتاب، ص٦٦ – ٨٧.

٩. سليمان، عنتر (٢٠٠٧) : البرمجة اللغوية العصبية، دبلوم وممارس معتمد المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية www.icnlp.net.

١٠. سليمان، عنتر (٢٠٠٦) : دبلوم البرمجة اللغوية العصبية، المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية www. icnlp. net

١١. شحادة، عبد الحافظ (٢٠٠٥) مدى فاعلية برنامج الإنجاز وعلاقته نحو المخاطرة ومستوى الطموح ومستوى التحصيل، رسالة دكتوراه غير منشورة، المعهد العربي للبحوث والدراسات، القاهرة.

١٢. شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.
www. rabitat- alwaha. net/moltaga/showthread.php?p=476777

١٣. الشعراوي، سحر (١٩٩٤) : أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

١٤. الصافي، عبد الله (٢٠٠٠) عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالدافعية الإنجازية، دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني: ٨٠ – ١٠٥.

١٥. الصياح، رنا (١٩٩٧) : فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدر المتعلمين في الفصل الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

١٦. عبد الله، تيسير (١٩٩٦): «العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات» مجلة التقويم القياس النفسي التربوي، العدد (٨) ، السنة (٤) ، جماعة القياس والتقويم التربوي الفلسطينية، ص ٢٠٣ – ٢١٣ .

١٧. علاونة، شفيق (٢٠٠٤): الدافعية (محرر) ، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

١٨. العتيبي، غازي (٢٠٠١) : ضغوط ما بعد الصدمة وأثرها على الدافعية للإنجاز والتوجيه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٩. الفقي، إبراهيم (٢٠٠١): البرمجة اللغوية العصبية فن الاتصال اللامحدود، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية.

٢٠. القاسمي، غاية حميد (٢٠٠٢): ، فاعلية برنامج للتدريس على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارت العربية المتحدة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

٢١. فام، رشدي منصور (١٩٩٧) : حجم التأثير الدرجة المكملة للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع١٦، ج٧، ص ٥– ٧٥.

٢٢. قشقوش إبراهيم، ومنصور طلعت (١٩٧٩) : دافعية الإنجاز وقياسها، ط١، القاهرة، مكتبة ألا نجلو المصرية.

٢٣. الكلية، نجلاء (١٩٩١) : العلاقة بين الدافع للإنجاز مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

٢٤. الكحلوت، عماد و نصر (٢٠٠٦) : الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء المعلمين بالمرحلة الأساسية العليا، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، غزة، ديسمبر، المجلد الأول، ص ١١٣– ١٤٢.

٢٥. موسى، رشاد، أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٨) الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس ج٢، ع٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

٢٦. موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٩١) : اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، كراسة التعليمات، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٧. وهدان، حمادة محمد (١٩٨٩) اختبار فاعلية برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى الطلاب الجامعيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٢٨. هول، لندزي (١٩٧١) : «نظريات الشخصية» ترجمة أحمد فرج أحمد وآخرون، الطبعة الثانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

1. *Atkinson, J. W. ET at: “The achievement motivation goal setting and probability performance “Journal of abnormal and social psychology, 1964, No 60. pp 27- 36.*
2. *Ronel, E. (1986) : an attempt arouses the achievement motivation, of young woman boy experimental intervention. South African journal of psychology. Volt. 16, on. (1) , pp: 8- 14.*
3. *Harry Alder & Heather (1949) : NLP in 21. Judy Piteous LTD.*
4. *McClelland , d. c.: what is the effect of achiever motivation training in the school (teacher college. 19732 voll;ko;I>p[, 74. No. p 129.*
5. *Maslow, A. H. (1954) : «Toward psychology of being « (2nd) N. Y. Van nostrand Reinhold.*

ثالثاً – المواقع الإلكترونية:

1. *www. aleppogate. Com/upload/showthread. php? T=8439- 66k*
2. *www. Alhandasa. net/forum/archive/index. php/t- 91947. html- 21k*

ملحق البحث

جلسات تعلم بعض موضوعات البرمجة اللغوية العصبية

الجلسة الأولى: لقاء وتعارف، خطة سير الجلسات

أهداف الجلسة/

١. التعارف بين الباحث والمشاركين.
٢. تعريف المتدربين على مفهوم البرمجة اللغوية العصبية والهدف منها ومكوناتها.
٣. تحديد قواعد العمل والعلاقة بين الباحث والمتدربين خلال جلسات البرنامج.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- يرحب الباحث بالمشاركين ويعرف بنفسه وعمله ويتحدث لهم عن البرنامج بشكل عام.
- ينبه المشاركين على بعض الأسس الهامة التي يجب الالتزام بها تساعد البرنامج على النجاح.
- يقوم كل مشارك بتعريف نفسه ومعلومات خبرته في مجال التعلم بشيء من التفصيل.

سير الجلسة/

يرحب الباحث بالحضور ويعرب لهم عن تقديره لهم واعتزازه بهم فهم النموذج المكافح للإنسان الفلسطيني. وأحب أن أقدم لكم نفسي فأنا الباحث إسماعيل الهلول من مؤسسة الحكمة للبرمجة اللغوية العصبية تقدم العديد من الخدمات وتنمية القدرات لدى الإنسان الفلسطيني.

الدورة الحالية عبارة عن مجموعة من الجلسات الهدف منها مساعدتكم في تنمية قدراتكم عن طريق عدد من التدريبات التي سنقوم بها سويا. كما أن البرنامج المقترح مكون من ١٦ جلسة كل أسبوع لقاءين بواقع أربع جلسات يتخلل كل جلسة استراحة

قصيرة. ثم قام الباحث بتوزيع جدول بمحتوى البرنامج متضمنا عنوان الجلسات وموعد ومكان تنفيذها على جميع المشاركين. **نبه الباحث المشاركين على بعض الأسس التي يجب اتباعها أثاء الدورة وهي**:

- الالتزام بحضور الجلسات في موعدها.
- الاستماع والإصغاء الجيد.
- الحديث باستئذان.
- تنفيذ ما يطلب خلال الجلسة والواجب البيتي.
- المناقشة والحوار الهادف.

الجلسة الثانية: أهداف البرمجة اللغوية العصبية

أهداف الجلسة/

١. تنمية روح العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.
٢. الاستماع إلى توقع المشاركين للأهداف التي يأملون تحقيقها من خلال البرنامج.
٣. مشاركة الباحث مع المشتركين في تحديد أهداف البرمجة اللغوية العصبية.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- يبدأ الباحث تقسيم المشتركين إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة كتابة الأهداف المتوقعة من البرمجة اللغوية العصبية خلال عشرة دقائق تمهيدا لمناقشتها مع المشتركين من خلال مندوب لكل مجموعة تحدده المجموعة نفسها ليكون ناطقا باسمها خلال النقاش.
- يعرض كل مسئول مجموعة الأهداف التي تم إعدادها من قبل مجموعته.
- بعد الانتهاء من النقاش من هذه الجزئية يسال الباحث عن الأهداف الواقعية التي يمكن تحقيقها، وحذف الأهداف غير الواقعية التي لا يمكن تحقيقها ،
- يسجل الباحث الأهداف والقواعد التي تم الاتفاق عليها.

سير الجلسة/

رحب الباحث بالحضور ، وخبرهم أنه الآن بصدد مناقشة الأهداف والتوقعات التي يريدون تحقيقها من خلال مشاركتهم في البرنامج. كما طلب الباحث منهم أن يتوزعوا

إلى ثلاث مجموعات لمناقشة هذه التوقعات، وبعد ذلك مناقشة هذه التوقعات بشكل جماعي، وقد لاحظ الباحث أن أغلب المشاركين ليس لديهم أدنى فكرة عن البرمجة اللغوية العصبية، حيث أن البعض وجد علاقة بين السحر والبرمجة اللغوية العصبة، في حين نفرا من المشاركين وضع أهداف أعلى بكثير من الدورة الحالية، فأخذوا يتكلمون عن التنويم المغناطيسي والقراءة السريعة والقراءة التصورية والبرمجة بخط الزمن. **وبعد مناقشة الباحث المشتركين اتفقوا على أهداف البرمجة للبرنامج الحالي وهو:**

١. التعرف إلى ما هي البرمجة اللغوية العصبية وتاريخها.
٢. التعرف إلى مراحل التعلم والمهارات الأساسية للنجاح.
٣. التعرف إلى مفاهيم الطاقة ومصادرها ومولداتها.
٤. التعرف إلى بعض فرضيات البرمجة اللغوية العصبية.
٥. التعرف إلى التمثيل الامتياز البشري ومستوياتها.
٦. التعرف إلى كيف التخلص من الخبرات السلبية، وتنمية الخبرات الإيجابية.
٧. التعرف إلى النظام التمثيلي للإنسان.
٨. التعرف إلى بناء التوافق والقيام بعملية الإدراك بطريقة أفضل.
٩. التعرف إلى مفاتيح النجاح الأربعة لإيجاد الروابط.

الجلسة الثالثة: مقدمة و تعريفات البرمجة اللغوية العصبية و مراحل التعلم

أهداف الجلسة/

١. التعرف إلى مهام البرمجة اللغوية العصبية .
٢. التعرف إلى مفهوم البرمجة اللغوية العصبية.
٣. التعرف إلى مراحل التعلم.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- التحدث عن تاريخ و مهام البرمجة اللغوية العصبية.
- يلقي الباحث الضوء على تعريفات البرمجة اللغوية العصبية.
- يناقش الباحث مع المشاركين مراحل التعلم.

سير الجلسة/

- يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على الحضور ويسألهم عن أسئلة محددة خاصة بالجلسات السابقة. اليوم سنتحدث أن شاء الله عدد من الموضوعات:
- بعد أن قاما جون جرندر (١٩٣٩) ، و وريتشارد باندير (١٩٥٠) بنمذجة معالجين أقوياء ونشر عدد من البحوث والكتب في البرمجة اللغوية العصبية، بدأ العالمين دراسة حالات التميز البشري وكيفية نقله إلى الآخرين باستخدام الصيغة والاستراتيجية التي توصله للتميز في مجاله.
- ينصب مهام البرمجة اللغوية على دراسة حالات التفوق أو النبوغ لدى الأفراد، وهي تركز على معرفة التفوق وكيفية تجزئته إلى عناصره الأولية وبنيته الأساسية، ومن ثم تطبيقه على أشخاص آخرين لتحسين أداءهم العملي، فهو يمدنا خطوة بخطوة بكيفية تحقيق التفوق والتخلص من المصاعب الحياتية والطريقة الممتعة لفهم البرمجة اللغوية العصبية هي التطبيق (فهي علم تطبيقي أكثر من كونه نظري) .

- **يستخدم البرمجة اللغوية العصبية في مجالات متعددة وهي:**

١. البرمجة في مجال التعليم.

٢. البرمجة في مجال تطوير الشخصية.

٣. البرمجة في مجال الصحة النفسية.

٤. البرمجة في مجال الأعمال.

٥. البرمجة في مجال الدعوة.

- بالنسبة إلى تعريف البرمجة اللغوية العصبية قام الباحث بتقسيم البرمجة اللغوية العصبية إلى ثلاثة كلمات، البرمجة – اللغوية – العصبية، تم تعريف كل كلمة منها مستقلة عن الأخرى، ثم عرض تعريفات مختلفة للبرمجة اللغوية العصبية كما هو موضح في متن الدراسة ، ثم استخلص الباحث تعريف واحد وهو فن وعلم الوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري والتي بها يستطيع أن يحقق أهدافه ويرفع دائما من مستوى حياته.

- **قسم الباحث مراحل التعلم إلى أربعة مراحل:**

١. المرحلة الأولى: مرحلة عدم الوعي بعدم المهارة.

٢. المرحلة الثانية : مرحلة الوعي بعدم المهارة.

٣. المرحلة الثالثة : مرحلة الوعي بالمهارة.

٤. المرحلة الرابعة: مرحلة عدم الوعي بالمهارة.

ضرب الباحث مثال تعلم على قيادة الدراجة، وبين كيف هذه المهارة تجمع بين الأربعة مراحل التعلم. كما طلب الباحث من المشاركين أن بفكر كل واحد منهم في الجلسة الرابعة.

الجلسة الرابعة والخامسة: افتراضات البرمجة اللغوية العصبية

هدف الجلسة/

١. التعرف إلى افتراضات البرمجة اللغوية العصبية.

٢. التعرف إلى النظريات السيكولوجية التي تقف خلف كل افترض على حدة.

محتوى الجلسة/

♦ يعدد الباحث افتراضات البرمجة اللغوية العصبية.

سير الجلسة/

مناقشة وبيان دلالة افتراضات البرمجة اللغوية العصبية الآتية:

♦ الخريطة ليس هي الواقع.

♦ أنا أتحكم في عقلي إذا أنا مسئول عن أفعالي.

♦ العقل والجسم يؤثر كل منهما على الأخر.

♦ الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم في الأمور.

♦ ليس هناك فشل بل هناك خبرات وتجارب.

♦ إذا كان أي إنسان قادر على فعل أي شيء فمن الممكن لأي إنسان آخر عمله وفعله.

الجلسة السادسة: الطاقة

أهداف الجلسة/

١. التعرف إلى بناء ومفهوم الطاقة.

٢. التعرف إلى جوانب ومصادر الطاقة.

٣. التعرف إلى مولدات الطاقة وبعض العوامل التي تؤثر عليها.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- يتحدث الباحث عن بناء العالم، ومفاهيم عامة عن الطاقة.
- يذكر الباحث أربعة جوانب للطاقة لدى الإنسان، بالإضافة إلى مصادر الطاقة .
- يبين الباحث كيف أن العبادات الإسلامية كمولدات تؤثر على لطاقة الإنسان.

سير الجلسة/

- يكمل المشاركون حديثهم عن مراحل التعلم من الجلسة السابقة مع بيان أمثلة تبين مراحل التعلم الأربعة.

◄ **يقسم الباحث بناء العالم إلى قسمين الكون والإنسان:**

- الكون = مادة + طاقة تحركه.
- الإنسان = مادة (جسد + عقل + روح + نفس) + طاقة تحركه.
- الكون وحدة متكاملة والإنسان هو الجزء الأسمى في هذه الوحدة.
- يؤثر الكون في الإنسان ويتأثر به.
- يسود التوازن في الكون كوحدة متكاملة ما لم تتدخل عوامل أخرى.

- أما بالنسبة إلى مفهوم الطاقة هو العامل المشترك الجوهري في كافة جوانب الحياة، كما أن الطاقة البشرية هي مقدرة طبيعية موجودة في كل شخص وهي قابلة للتطور بالتدريب المناسب، سرعة اكتساب الطاقة تتفاوت من شخص لأخر ولابد من تكديس الوقت والجهد لبلوغ النتائج.
- اكتساب الطاقة لا يجعلك بالضرورة شخص أفضل ولكنه يساعدك لتصبح شخصا أكثر فاعلية. هناك علاقة متبادلة بين الطاقة البشرية والطاقة الكونية.
- الطاقة والمادة وجهان لعملة واحدة لا ينفصلان.

◄ **قسم الباحث الطاقة الإنسانية إلى أربعة جوانب للطاقة**

١. الطاقة الروحية (العبادات والتأمل) .

٢. الطاقة الذهنية (العقل والتفكير) .

٣. الطاقة الجسدية (القدرة والقوة) .

٤. الطاقة النفسية (المشاعر والأحاسيس) .

◄ **شرح الباحث أعظم مولدات الطاقة:**

١. الصلاة

٢. الأذكار

٣. الدعاء

٤. الرياضة

٥. الإيحاء

◄ **بين الباحث بعض العوامل التي تؤثر في طاقة الإنسان:**

١. الأشخاص المحيطين وخاصة عن طريق بث المشاعر وما ينطوي على الموقف من آثار إيجابية أو سلبية.

٢. عن طريق مثيرات الحواس الخمسة كالأشكال والألوان والروائح والأصوات وغيرها.

٣. الشخص نفسه وما يدور في عقله، وما يدور في جسده، وكل ما هو متعلق بصحته.

الجلسة السابعة: دعائم البرمجة اللغوية العصبية الأربعة

أهداف الجلسة/

١. التعرف إلى الدعائم الأربعة المؤدية إلى تحقيق الأهداف.

٢. ممارسة بعض الدعائم التي تساعد على تحقيق الأهداف.

محتوى الجلسة ومهماتها/

♦ يسأل الباحث: في رأيكم ما الدعائم التي يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف.

♦ يستمع الباحث إلى حلول المعلمين.

♦ يحدد الباحث الدعائم الأربعة للبرمجة اللغوية، الحصيلة – الحواس – المرونة – العمل.

سير الجلسة/

١. طلب الباحث من المعلمين بعرض أهداف لهم يتأملون في تحقيقها، سأل الباحث الحضور عن كيفية تحويل هذه الأهداف إلى واقع يمكن تحقيقه، وبعد استماع الباحث إلى أراء الحضور المختلفة في تحقيق الأهداف والتي كان يغلب عليها العشوائية، عد الباحث الدعائم الأربعة الأساسية لتحقيق الأهداف وهي:

- ♦ الحصيلة وهي يجب أن يحدد كل طالب ماذا يريد؟ لابد من تحيدها بصورة إيجابية.
- ♦ الحواس وهي استخدام الفرد الحواس الخمسة لكي يجمع أكبر قدر من المعلومات الخاصة بالهدف.
- ♦ المرونة الركن الثالث لتحقيق الهدف ويراد به القدرة على التغيير، و بين للحضور أن الإخفاق في المحاولة لا يعني الفشل وإنما يعني استبعاد فرضية كان يفترض الفرد فيها النجاح.

٢. يوزع الباحث على الحضور شريط (تحقيق الأهداف) للمحاضر العالمي إبراهيم الفقي، ويطلب سماعه عدة مرات حتى نناقشه في الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: تمثيل الامتياز البشري

أهداف الجلسة/

١. تعريف الحضور على ما هو التمثيل الامتياز البشري.
٢. يقلد ما يفعله نماذج التمثيل البشري.
٣. يتعرف إلى الأشياء التي لها تأثير أكبر من الآخرين.
٤. تحقيق طريقة نقل المهارات.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- ♦ يعرض الباحث على جهاز العرض بعض صور لأشخاص مشهورين.
- ♦ يظهر الباحث اكتشاف بعض الأشياء لتحقيق نفس النتائج.
- ♦ تقييم الاستفادة من خلال نقل المهارات التي علمتها أنت للآخرين.

سير الجلسة/

- يبدأ الباحث بتعريف المعلمين ماذا نقصد بدراسة الامتياز البشري من وجهة نظر البرمجة اللغوية العصبية ومن ثم تمثيل هذا الامتياز، فبمعرفة ما الذي يفعله الأشخاص المتميزون واكتشاف خططهم ثم تطبيقهم يمكننا أن نصل إلى نتائج مماثلة. ما هو التمثيل؟ هو عملية اكتشاف سلوك الشخص الخبير في مجال معين والسير على منهاجه للوصول لنفس الأهداف أي هو اكتشاف ومطابقة الامتياز البشري.
- عرض الباحث على جهاز عرض LCD بعض الصور لبعض الشخصيات العالمية والعربية مثل تماس إدسن طه حسين، جمال عبد الناصر، ياسر عرفات، أحمد ياسين. مع ذكر السيرة الذاتية لكل منهما.
- طلب من الحضور بان يختار النموذج الذي تريد أن يكون لديك وأن تركز الانتباه وتجيب على الأسئلة التالية: ماذا يفعل هذا النموذج؟ كيف يفعل ذلك؟ لماذا يفعل ذلك؟
- طلب الباحث من الحضور استجماع كل ما تعلمته مما سبق وقم بتجربته بنفسك لكي تكتشف أي الأشياء لها تأثير أكثر على الآخرين وبذلك تستطيع الحذف والإضافة للوصول إلى سلوك متكامل وأكثر فعالية وبذلك تحقق نفس النتائج.
- المرحلة الأخيرة لتمثيل الامتياز البشري وهي تتمثل في قدرة المشارك على نقل تدريس هذه المعلومات وبالتالي تعلم الآخرين كيف يستطيعون الحصول على النتائج الإيجابية.

الجلسة التاسعة: التحدث مع الذات

أهداف الجلسة/

١. تعرف الشخص ذاته على رسائله السلبية والإيجابية.
٢. إضعاف الرسائل السلبية وتقوية الرسائل الإيجابية.

محتوى الجلسة ومهامها / تذكر بعض دراسات البرمجة اللغوية العصبية أن معدل الإنسان حتى سن ١٨ عاما قد تلقى حوالي ١٥٠٠٠٠ ألف رسالة سلبية، بينما تلقى فقط ٤٠٠ – ٦٠٠ رسالة إيجابية (سليمان، ٢٠٠٦) . ونظرا لأن المعلم الفلسطيني تعرض للكثير من الاحباطات التي تؤدي إلى تدني مستوى نشاطه وحيويته لذا فإنه من الأهمية بمكان أن نعيد له حيويته وينظر إلى الحياة بمنظور إيجابي.

سير الجلسة/

- ♦ ينفذ الحضور خطة الباحث للتحدث الإيجابي مع الذات وهي:

١. يدون كل معلم على أقل خمس رسائل ذاتية سلبية لها تأثير عليه، يقوم كل معلم بتمزيق الورقة ويلقي بها بعيدا.

٢. دون خمس رسائل إيجابية تعطيك قوة وابدأها بكلمة « أنا ».

٣. دون رسائلك الإيجابية في مفكرة صغيرة واحتفظ بها معك دائما.

٤. والآن خذ نفسا عميقا واقرأ الرسالة واحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبها جيدا.

٥. ابدأ القراءة مرة أخرى بأول رسالة وخذ نفسا عميقا واطرد أي توتر داخل جسمك، اقرأ الرسالة الأولى عشر مرات بإحساس قوي، اغمض عينيك وتخيل نفسك بشكلك الجديد ثم أفتح عينيك.

٦. ابتداءا من اليوم احذر ما الذي تقوله للآخرين وما يقوله الآخرين لك، ولو لاحظت أي رسالة سلبية قم بإلغائها واستبدلها بأخرى إيجابية.

- ♦ قبل تنفيذ البنود السابقة هناك بعض الملاحظات يجب الإلتزام بها:

١. يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة.

٢. يجب أن تكون رسالتك إيجابية.

٣. يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر. يجب أن يصاحب رسالتك إحساس قوي بمضمونها حتى يتقبلها العقل الباطن ويبرمجها.

٤. يجب أن تكرر الرسالة الإيجابية عدة مرات حتى تبرمج.

الجلسة العاشرة: الإطار السلبي

أهداف الجلسة/

- ♦ التعرف إلى، لماذا لا يستطيع الفرد تحقيق ما يريد من أهداف؟

محتوى الجلسة ومهماتها/

- ♦ يعرف الباحث الحصيلة وهو عبارة ن مجموعة أسئلة يستعملها الناس لا شعوريا وتكون السبب في تكوين شعورهم وأحاسيسهم وتؤثر بالتالي في تصرفاتهم والنتائج التي يحصلون عليها.

سير الجلسة/

١. يطلب الباحث من الحضور أن يفكر كل واحد منهم بمشكلة موجودة في حياته الآن.

٢. يسأل الباحث الحضور عدد من الأسئلة للإجابة عليها.

- ما هي المشكلة؟
- لماذا لديك هذه المشكلة؟
- كيف تحد هذه المشكلة من إمكانياتك؟
- كيف تحول هذه المشكلة بينك وبين تحقيق ما ترغب فيه؟

٣. يطلب الباحث من الحضور أن يصف كل واحد منهم بعد ما أجاب على الأسئلة السابقة.

٤. بعد مناقشة الحضور اتفقوا على وصف الشخص الذي لديه الإطار السلبي على:

- الوقوف مكتوفي الأيدي أمام المشكلة.
- الإحساس بشعور سلبي.
- إلقاء اللوم على الآخرين.
- ضياع فرص عديدة في الحياة.

الجلسة الحادية عشرة: الإطار الإيجابي

أهداف الجلسة/

١. التحرك في الاتجاه الذي ترغب تحقيقه.

٢. التعرف إلى ما تريده وكيفية الوصول إليه.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- ♦ إذا كان ذلك ممكنا لأي شخص في العالم فهو ممكن بالنسبة لي.
- ♦ ليس هناك فشل ولكن هناك خبرات.

سير الجلسة/

- ♦ يطلب الباحث من كل الحضور بالتفكير في نفس التجربة التي استخدمها في الإطار السلبي.

◄ **يطلب الباحث الإجابة على الأسئلة التالية:**

١. ماذا أريد؟
٢. أين ومتى أريد ذلك؟
٣. بعد الحصول على ما أريد، ما الذي سيتحسن في حياتي؟
٤. عند الحصول على ما أريد كيف يمكن المحافظة عليه؟
٥. هل هناك طريقة أخرى توصلني إلى ما أريد؟
٦. تحت أي ظرف أنا لا أريد هذه الحصيلة؟
٧. ما هي الموانع والتحديات التي منعتني حتى الآن من تحقيق الهدف؟
٨. ما هي مواردي والإمكانات المتاحة لتحقيق الهدف؟
٩. ما هي أول خطوة يجب أن أفعلها الآن؟

الجلسة الثانية عشرة : الشكليات الثانوية

أهداف الجلسة/

♦ معرفة أثر تغيير الشكليات الثانوية

محتوى الجلسة ومهماتها/

♦ **الشكليات الثانوية**: هي الصفات والتفاصيل بكل نظام تمثيلي (البصري، السمعي، الحسي) والتي بمجموعها تعطي مكونات التجربة للشخص، فإذا حدث أي تغيير في الشكليات الثانوية للتجربة فإن ذلك يتسبب في تغيير التجربة بأكملها.

سير الجلسة/

- يرحب الباحث بالحضور ويجيب على أسئلة المعلمين ذات صلة بالجلسات السابقة.
- يشترك اثنين في التجربة (أ) وهو أحد المعلمين الحضور و (ب) وهو الباحث.
- يفكر الباحث بخبرة من الماضي تزعجه.
- يكتشف (ب) الشكليات الثانوية (البصرية، السمعية، الحسية) المرتبطة بخبرة (أ) ويقوم الباحث بتغيير الشكليات الثانوية.

- إذا شعر (أ) بعدم الإزعاج تنجح التجربة، إذا لم يشعر المفحوص بالراحة، تعاد التجربة من جديد مع تغيير أكبر في الشكليات الثانوية.
- يطلب من الحضور الاشتراك مع أحد زملائه مرة فاحص والأخرى مفحوص بتطبيق تجربة.

الجلسة الثالثة عشرة : تكوين الرابط

هدف الجلسة/

- ♦ التعرف إلى خطوات تكوين الرابط

محتوى الجلسة ومهماتها/

- ♦ الرابط هو عملية ربط حالة ذهنية أو نظام تمثيلي (بإشارة) صورية أو سمعية أو حسية بحيث يؤدي إطلاق الإشارة إلى حضور تلك الحالة الذهنية.

سير الجلسة/

في هذه الجلسة تدريب عملي لتكوين الرابط يذكر الباحث الحضور بضرورة الانتباه إلى عشرة خطوات:

١. كل واحد من الحضور يجب أن يختار الحالة التي يرغب أن يكون عليها، كالثقة أو القوة.

٢. اختر الرابط هي إشارة معينة يقوم المعلم بأختيارها ويجب أن يكون فريدا متميزا.

٣. حدد تجربة من ماضيك مررت خلالها بهذا الشعور بصورة قوية.

٤. عش التجربة مرة أخرى كأنها تحدث.

٥. تعمق في الشعور كأنك هناك فعلا بكل أحاسيسك، وتنفس بنفس الطريقة.

٦. عندما تبلغ أحاسيسك ذروتها، ألمس الرابط، ثم أطلقه بعد مدة مابين خمس إلى خمسة عشر ثانية.

٧. اخرج من الحالة، أنظر حولك، غير وضع جسمك.

٨. اختبر الرابط، ألمس الرابط الآن ولاحظ ماذا يحدث، هل تشعر بنفس الأحاسيس؟

٩. إذا كان الإجابة نعم فقد نجحت في إيجاد الرابط.

١٠. قفزة إلى المستقبل، تخيل نفسك في المستقبل في موقف تحتاج لأن يكون عندك هذا الشعور ثم ألمس الرابط لتنتقل إلى هذه الحالة الشعورية.

الجلسة الرابعة عشرة: الرابط السلبي

هدف الجلسة/

- ♦ ترميز الرابط السلبي.

محتوى الجلسة ومهماتها/

- ♦ **الرابط السلبي**: وهو اقتران إشارة ما بخبرة سلبية (مؤلمة) ، وتصبح الإشارة (الرمز) بعد ذلك تستدعي الإحساس بحالة من عدم الراحة.

سير الجلسة/

- يطلب الباحث من الحضور باتباع عدد من الخطوات لكي يقوموا بترميز الرابط السلبي.
- اختيار حالة غير مرغوب فيها.
- اختيار الرابط لهذه الحالة.
- عش التجربة مرة أخرى كما لو كانت تحدث الآن وعندما تشعر أن أحاسيس قد وصلت أقصاها، ألمس الرابط لمدة خمس ثوان ثم أتركه.
- اختبر الرابط بأن تلمسه مرة أخرى لتتأكد من فعاليته.

الجلسة الخامسة عشرة: الرابط الإيجابي

هدف الجلسة/

- ♦ ترميز الرابط الإيجابي

محتوى الجلسة/

- ♦ **الرابط الإيجابي**: وهو اقتران إشارة ما بخبرة إيجابية (مريحة) ، وتصبح الإشارة (الرمز) بعد ذلك تستدعي الإحساس بحالة من الارتياح.

سير الجلسة/

يطلب الباحث من الحضور باتباع عدد من الخطوات لكي يقوموا بترميز الرابط الإيجابي:

- اختيار حالة مرغوب فيها.
- اختيار الرابط لهذه الحالة.
- عش التجربة مرة أخرى كما لو كانت تحدث الآن وعندما تشعر أن أحاسيس قد وصلت أقصاها، ألمس الرابط لمدة خمس ثوان ثم أتركه.
- اختبر الرابط بأن تلمسه مرة أخرى لتتأكد من فعاليته.

الجلسة السادسة عشرة: تحطيم الرابط السلبي

هدف الجلسة/

♦ كيفية التخلص من انفعالات الخبرة السلبية.

محتوى الجلسة/

♦ كل حالة نفسية لدينا لها رابط مبرمج في الذاكرة بطريقة معينة وفي مكان معين، فمثلا لشعورنا بالقوة أو الإحباط رابط خاص بكل منهما ومكان خاص بهما في الذاكرة، فإذا استطعنا خلق رابط لحالة إيجابية وآخر لحالة سلبية وقمنا بتفجير الرابطين في نفس الوقت سيتسبب ذلك بأن يفقد أحدهما تأثيره، لأن المخ لا يخزن تجربتين في نفس المكان، ولكي ننجح في تحطيم الرابط السلبي يجب التأكد من هذه العملية من أن الرابط الإيجابي أقوى من الرابط السلبي، وبذلك نكون قد استطعنا التخلص من الرابط السلبي ويكون لدينا رابط جديد قوي يحل محله في نفس المكان في الذاكرة فنتخلص بذلك من الشعور بالألم.

سير الجلسة/

يطلب من الحضور بتنفيذ الخطوات الآتية:

- تأكد من أن الرابط الإيجابي أقوى من الرابط السلبي، وإذا لم يكن أقوى فعليك استخدام عملية تصعيد الرابط وذلك بالتفكير في تجربة إيجابية أخرى وعندما

تشعر بقوة أحاسيسك المس نفس الرابط الإيجابي فأنت بذلك تضيف إلى قوته.

- اترك الرابط وأخرج من الحالة.
- الآن المس الرابطين في نفس الوقت وبذلك أنت تفجر الحالتين الإيجابية والسلبية في نفس الوقت، وبعد خمس ثوان اترك الرابط السلبي واستمر في لمس الرابط الإيجابي لمدة خمس ثوان أخرى، ثم أتركه .
- اخرج من الحالة (انظر حولك، أو تنفس بقوة ثلاث مرات) .
- ألمس الرابط الإيجابي ولاحظ شعورك ثم اتركه، المس الرابط السلبي ولاحظ أن الشعور السلبي قد تلاشى تماما.

النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال

د. صالح محمد أبو جادو *

د. سعد عنوز **

* رئيس معهد التربية- الأنروا، عمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

** خبير التوجيه والإرشاد - الأنروا، عمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال، ولتحقيق أهداف الدراسة، اُستخدم اختبار ويتكن وزملائه (Witken et al., 1977) للأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) لقياس النمط المعرفي (مستقل– معتمد) لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت (١١٨٩) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية المتيسرة. وتوصلت الدراسة إلى:

١. أن النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة كان النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٨,٤٢) ، وهو أقل من الدرجة الفاصلة (٩) .

٢. عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

٣. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية.

٤. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير الجامعة، حيث كانت الفروق لصالح درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) .

٥. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي، حيث كانت الفروق لصالح فئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز).

٦. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في النمط المعرفي للطلبة يعزى إلى كل من متغيرات الجامعة والكلية والتحصيل الأكاديمي، بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الجنس والسنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: النمظ المعرفي، الاعتماد على المجال، الاستقلال عن المجال.

Abstract:

This study aimed at investigating the cognitive style prevailing among students of public universities in the Northern Jordanian Region. The study sample consisted of 1189 male and female students who were chosen randomly.

To achieve the objectives of this study, the researchers used Group Embedded Figures Test- GEFT- (Witken et al.,1977) to measure the cognitive style (field- dependent; field- independent) of the study population. The results of the study were as follows:

1. *The dominant cognitive style of the respondents was of the field- dependent style, where the mean value amounted to (8.42) which is below the decisive degree (9) .*
2. *There were no significant statistical differences in the means of students' grades that are attributed to the variables of gender and year of study.*
3. *The averages of students' grades showed significant differences attributed to faculty variable in favor of students of science faculties.*
4. *There were significant differences in the means of students' grades attributed to the university variable in favor of students' means at the Jordanian University of Science and Technology.*
5. *The study revealed that there were differences in the means of students' grades attributed to the academic achievement in favor of academic achievement: good, very good and excellent.*
6. *There was significant statistical effect attributed to the variables of the university, faculty and academic achievement, while there were no significant statistical effects for the variables of gender and year of study.*

** Key Words: cognitive style, field- dependent, field- independent.*

مقدمة:

على الرغم من أن الانماط المعرفية من الموضوعات التي أشبعت بحثاً، فإن مجالها لن يستنزف أبداً؛ لكثرة ما فيه من جوانب تحتاج إلى البحث والاستطلاع. والحقيقة أنّ هناك تضمينات مهمة للعديد من الممارسين والباحثين حولها. ويبدو أيضاً أنّ المعرفة بالفروق الفردية بين المجموعات والأفراد، قد عُولجت بشكل كبير في البحوث، ولكن الحال ليس كذلك في عالم التطبيق الواقعي.

وقد تنامى الاهتمام في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بموضوع الأنماط المعرفية (Cognitive Styles) التي يمكن بوساطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد؛ ليس فقط في المجال المعرفي كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم ومعالجة المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. وقد اتسع نطاق البحث في موضوع الأنماط المعرفية، بحيث امتد إلى محاولة الربط بينها، وبين كثير من أبعاد السلوك الإنساني؛ التربوية والمهنية، أو العلاقات الاجتماعية، أو التعامل مع الآخرين، أو دراسة الشخصية (الشرقاوي، ١٩٨١ أ) .

وتأتي أهمية الأنماط المعرفية في علم النفس من خلال مساهمتها بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية، بل الانفعالية الوجدانية أيضاً. كما تأتي أهميتها من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاَ لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أم وجدانياً، دون الاهتمام بمحتوى ذلك النشاط. كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المثيرات التي تعترضه (الحامولي، ١٩٩٧) .

الأنماط المعرفية (Cognitive Styles):

يرى ويتكن وزملاؤه (Witkin, Moor, Goodenough, and Cox, 1977) أنّ كلمة نمط تعني بعداً أو خاصية تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا النمط يشمل كل الأنشطة المعرفية التي يمارسها الفرد، فقد سمي بالنمط المعرفي (Cognitive Style) .

وقد تعددت تسميات الأنماط المعرفية (Cognitive Styles) مثل: أنماط التحكم المعرفي (Cognitive Controls)، والإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies).

وبالرغم من الاختلافات في تسمياتها، فقد حاول العلماء أن يضعوا لها مجموعة من الخصائص التي تجمع بينها وتميزها من غيرها، من خلال دراسة العوامل المشتركة بينها (الطهراوي، ٢٠٠٢) .

ترتبط الأنماط المعرفية بالادراك والتذكر والتخيل. وتعد مصدراً مهماً للفروق الفردية، فهي تُمكّن الفرد من تصنيف إدراكه للبيئة وتنظيمها. وتشير إلى الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمثيرات البيئة. وتصف الأنماط المعرفية طرق الفرد واستراتيجياته في استقبال المعرفة والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو معين. وتشير أيضاً إلى طرق التفكير التي تميز الفرد من غيره (Ellen, 2001) .

وتعد الأنماط المعرفية محوراً مهماً للتعرف إلى الفروق الفردية في مجالات مختلفة، كالإدراك والتفكير والانتباه والتعلم والتذكر وحل المشكلات. كما تعبر الأنماط المعرفية عن الطرق المفضلة لدى الأشخاص في استقبال المعلومات ومعالجتها (عواد، ٢٠٠٨) .

وقد تعددت تعريفات مفهوم (النمط المعرفي)، إذ عرفه ميسك (Mesick, 2002) على أنه شكل الأداء المفضل للأفراد، الذي يعكس طريقتهم في الفهم والحفظ والتخيل واستخدام المعلومات. وعرفه ويتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1977) بأنه تباين الأفراد في طرق معالجتهم للمعلومات المرتبطة بالإدراك والتفكير وحل مشكلات التعلم. ويشير ميلر (Mil-er, 2009) إلى أن النمط المعرفي عبارة عن نمط الأداء الثابت نسبياً، والذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدرك من حوله. وينظر جولد شتاين وبلاكمان (Goldestien and Blackman, 2005) إلى النمط المعرفي على أنه تكوين فرضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات. وبذلك فإنّ النمط المعرفي يشير إلى طريقة الفرد المميزة في تنظيم ما يدرك.

وعرفت شريف (٢٠٠٢) النمط المعرفي على أنه شكل الأداء المفضل لدى الفرد في تنظيم ما يرى من حوله وما يدركه، ويعكس نمطه في تنظيم خبراته في استدعاء ما هو مختزن في الذاكرة وأسلوبه. أما الشرقاوي (١٩٨١ ب) فيرى أنه الطريقة التي تميز أسلوب الفرد في معالجة المعلومات. ويعرفه محمود (٢٠٠٦) بأنه طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات، من حيث نمطه في التفكير، وطريقته في الفهم، وفي تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة من خلال مواقف تعليمية وتطبيقية.

مما سبق يمكن تعريف النمط المعرفي على أنه طريقة الفرد في حل المشكلات التي تواجهه، وفي تعامله مع المعلومات في ذاكرته، من حيث معالجتها وتخزينها واستدعاؤها في المواقف المختلفة.

خصائص الأنماط المعرفية:

حدد ويتن (Witten, 1989) مجموعة من الخصائص للأنماط المعرفية، هي:

١. الأنماط المعرفية تتعلق بشكل النشاط (Form) أكثر من تعلقها بمحتواه (Content)، وبالتالي فإنها تشير إلى الفروق بين الأفراد في طريقة ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، ومنها الإدراك والتفكير والتعلم وحل المشكلات، وبذلك فإن الأنماط المعرفية تتعلق بالطريقة التي يمارس بها الفرد نشاطه المعرفي.

٢. الأنماط المعرفية من الأبعاد الشاملة في الشخصية، وهذا يعني أنّها لا تركز على جانب واحد من جوانب الشخصية هو الجانب المعرفي، بل تشمل جوانب أخرى للتمييز بين الأفراد مثل الجوانب الانفعالية وغيرها. كما أن الأنماط المعرفية من الممكن قياسها بوساطة وسائل غير لفظية مثل الأشكال الهندسية أو الصور، وهذه الخاصية تساعد على تجاوز المشكلات الناجمة عن اختلاف المستويات الثقافية بين الأفراد في أثناء القياس.

٣. الأنماط المعرفية تتصف بالثبات النسبي مع الزمن، وهذا الثبات لا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير، بل من الممكن تعديلها، ولكن في حالات معينة، وضمن شروط خاصة، مما يعكس إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في مواجهة المواقف المستقبلية.

٤. الأنماط المعرفية هي أبعاد ثنائية القطب (Bipolar) ، وهذا ما يميزها عن الذكاء، أو عن القدرات العقلية الأخرى؛ لأن القدرات العقلية لها بداية صغرى تتدرج إلى أن تصل إلى نهاية كبرى، بينما تكون الأنماط المعرفية غير محددة بنهاية ذلك أنها تتعلق بقطبين، كل قطب له خصائصه المناقضة للقطب الآخر، إلا أنه لا يوجد قطب أفضل من الآخر؛ لأن كل قطب له قيمته وأهميته في ظل شروط معينة.

أبعاد الأنماط المعرفية:

للأنماط المعرفية تصنيفات عديدة، ويعود هذا التعدد إلى كثرة التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأنماط بالبحث والدراسة، فهنالك تصنيفات ثنائية البعد وضعها كل من (وتكن– بروفرمان– بيري) ، وتصنيفات وضعها كيجان، وأخرى وضعها جيلفورد وميسك وغيرهم. وقد استفاد الباحثان من هذه التصنيفات في وضع تصنيف عام أكثر اعتماداً بين الدارسين وشيوعاً، **وفيما يأتي عرض لأبعاد الأنماط المعرفية وفق هذا التصنيف** (عوض، ٢٠٠٤؛ الفرماوي، ١٩٩٤، Chin- Lu, 2002):

١. **بعد الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال المعرفي**:

(Field- Independence Versus Field- Dependence)

يتناول هذا البعد قدرة الأفراد على إدراك جزء من المجال باعتباره شيئاً مستقلاً عن المجال كله (تمييز المثير أو الصورة عن الخلفية) ، أي أنهم أكثر قدرة على الإدراك التحليلي، في حين أن هنالك أفراداً آخرين لا يستطيعون التعامل مع مثيرات البيئة بصورة منعزلة أو مستقلة، وهؤلاء يتميزون باعتمادهم على المجال المعرفي، وأن إدراكهم للأجزاء مبهم وغامض، ويعانون من صعوبات كبيرة في فصل الصورة عن الخلفية وتمييزها.

٢. **بعد الاندفاع مقابل التروي (Impulsive Versus Reflective):**

يرتبط هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد في السرعة أو (التسرع) في تقديم الاستجابات للمثيرات المختلفة، فبعض الأفراد يندفعون، وغالباً ما تكون استجاباتهم غير صحيحة، في حين يميل آخرون إلى التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابة المناسبة.

٣. **بعد التبسيط مقابل التعقيد (Simplicity Versus Complexity):**

يميل بعض الأفراد إلى تبسيط المواقف التي يتعرضون لها، ويفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات، ويفتقرون إلى الإدراك التحليلي، ويغلب عليهم الإدراك الشمولي، وذلك مقابل آخرين يتميزون بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع أبعاد المواقف المتعددة، وأكثر قدرة على إدراك المثيرات من حولهم بصورة تحليلية، ويوصفون بأنهم تجريديون أكثر منهم حسيون.

٤. **بعد المخاطرة مقابل الحذر (Risk Taking Versus Cautiousness):**

يميل بعض الأفراد إلى المجازفة والمغامرة واقتناص الفرص من أجل تحقيق الأهداف التي يضعونها نصب أعينهم، يقابلهم آخرون يتميزون بالحذر؛ فهم لا يقبلون التعرض للمواقف التي تتطلب المغامرة، كما أنهم بحاجة دائمة إلى ضمانات مسبقة قبل التعرض لأي موقف.

٥. **بعد تحمل الغموض مقابل عدم التحمل**:

(Tolernrance Versus Intolernrance for Ambiguous):

يستطيع بعض الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة، بل الغريبة وغير الواقعية، يقابلهم آخرون لا يتمكنون من التعامل مع مثل هذه الأمور، بل يفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي.

٦. **بعد التسوية مقابل الإظهار (Leveling Versus Sharpening):**

يتعلق هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد بمدى استيعاب الذاكرة، وكيفية التعامل مع الخبرات المختزنة فيها، وبكيفية دمج الخبرات الجديدة مع القديمة، فالأفراد الذين يواجهون صعوبة في عملية استرجاع الخبرات الماضية الموجودة في الذاكرة، ولا يستطيعون الإفادة مما هو مخزون لديهم، يميلون إلى التسوية حيث يصعب عليهم استدعاء مخزون الذاكرة بدقة، كما يصعب عليهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في هذا المخزون. أما الأفراد الذين يميلون إلى الإظهار، فهم أقل عرضة للتشتت، وبإمكانهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المخزون الذاكري، وبالتالي تسهل عليهم عملية الاستدعاء وإظهاره.

٧. **بعد التركيز مقابل السطحية (Focusing Versus Scanning)**:

يرتبط هذا البعد بالفروق بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته، مما يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم. فالفرد الذي يركز انتباهه كثيراً في أثناء مواجهته لمشكلة ما، ولا يتعجل في وضع الفرضيات لحلها، الا بعد أن تتجمع لديه البيانات اللازمة التي تمكنه من إصدار الحكم أو القرار يتصف بالتركيز. أما الفرد السطحي فإنه يتصف بالسرعة في تكوين الفرضيات. ويمتاز بالنظرة السطحية، ويكون مجال انتباهه ضيقاً، ولا ينتبه إلا بقدر بسيط من المثيرات المحيطة به، الأمر الذي يجعله لا يهتم بالتفاصيل المحيطة به.

٨. **بعد الشمولية مقابل القصور**:

(Inclusiveness Versus Exclusiveness):

يميل بعض الأفراد إلى تصنيف مواقف الحياة ومثيراتها المختلفة تصنيفاً شمولياً، حيث يحيطون بالموقف المدرك من جميع جوانبه، في حين يفضل آخرون أن يتعاملوا مع المواقف والظروف المختلفة بطريقة قاصرة تفتقر إلى الشمولية والتكامل. وبطبيعة الحال فالموقف الواحد سواء أكان موقفاً تعليمياً أم كان انفعالياً، فإنه ينطوي على مثيرات ومتغيرات كثيرة وربما متناقضة، حيث يتمكن أفراد الفئة الأولى (الشموليون) من تحمل التناقضات والتكيف معها وحلها، في حين لا يتمكن أفراد الفئة الثانية من تحمل هذه التناقضات.

٩. **بعد الضبط المتشدد مقابل الضبط المرن**:

(Constricted Versus Flexible Control):

يتضمن الموقف المدرك أفكاراً جوهرية أساسية وأخرى ثانوية، وربما تكون الأفكار

الثانوية أفكاراً مشتتة للانتباه عن المثير الجوهري. فأصحاب الضبط المرن يتميزون بقدرتهم على فصل هذه المشتتات وعزلها عن الأفكار الجوهرية المهمة، مما يحول دون تأثيراتها السلبية في إدراكهم وتفكيرهم، وذلك بعكس ذوي الضبط المتشدد، فهؤلاء لا يحسنون التفريق بين المدركات والأفكار الأساسية من ناحية والأفكار الأخرى التي تحيط بها، والتي يمكن أن تؤدي إلى تشتت الانتباه وتشويهه وبعثرته من ناحية أخرى.

واعتمد الباحثان في هذه الدراسة نمط الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال المعرفي.

نمط الاعتماد- الاستقلال عن المجال المعرفي

يعد نمط الاستقلال- الاعتماد على المجال- أحد فروع النمط المعرفي لعناصر الشخصية. ظهر هذا النمط لأول مرة من خلال البحوث التي أجراها وتكن وزملاؤه (Wi-kin et al., 1977) . ويدرس هذا النمط طريقة تناول الفرد للمعلومات، حيث يقسم الأفراد إلى نوعين حسب إدراكهم للمعلومات: نوع يدرك الجزئيات بصورة منفصلة عن المجال أو الأرضية، ويطلق عليهم اسم المستقلين عن المجال، ونوع يدرك الجزئيات بصورة معتمدة على المجال أو الأرضية ويطلق عليهم اسم المعتمدين على المجال. ويمكن قياس هذه الفروق بين الأفراد بوساطة اختبار صممه وتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1977) وأطلقوا عليه اسم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT). وقام بترجمته إلى العربية (الشرقاوي والخضري) ، حيث يمكن بوساطته إظهار العديد من الفروق بين الأفراد، وبخاصة في المجال النفسي والاجتماعي والتفكير والفهم (العبدان، ٢٠٠٢) .

خصائص الأفراد المستقلين عن المجال المعرفي:

يمتاز الأفراد المستقلون عن المجال بخصائص في المجال المعرفي والنفسي والاجتماعي ومنها (الحامولي، ١٩٩٧;Riding, 1999):

١. يتمتعون بالقدرة على حل المشكلات عن طريق تحليل المواقف، ونقدها وإعادة بنائها بطريقة جديدة.

٢. يميلون إلى التفرد والانعزالية والتمركز حول الذات، وتدني مهارات التفاعل الاجتماعي.

٣. يمتازون بمستوى طموح مرتفع كما يتسمون بدرجة عالية من التمايز النفسي ومعرفة ذاتهم.

٤. لديهم إدراك واضح لحاجاتهم ومشاعرهم.

٥. يمتازون بتحصيل أكاديمي مرتفع، وقدرة على التجريد، ويصفون الجسم بأنه أجزاء محددة التفاصيل، وتتحدد هذه الأجزاء فيما بينها في شكل بناء.

٦. يمتازون بأساليب الدفاع الفكري ومواجهة الواقع.

٧. يمتازون بعدم الاكتراث بالعلاقات الإنسانية ولا برأي الآخرين.

٨. يفضلون الأعمال ذات الطبيعة التكنولوجية، ولا يفضلون المهن التي تتطلب تفاعلاً مع الآخرين، ويمتازون بالقدرة على التعامل مع المواقف المعقدة.

٩. يميلون إلى تفضيل التعامل مع المثيرات والأشياء الموجودة في البيئة بصورة كلية، ولا يتأثرون بالمثيرات أو الأشياء المتناقضة الموجودة حولهم.

١٠. يتفوقون في قدراتهم الرياضية وحل المشكلات الصعبة.

١١. يمتازون بالتحليل النشط والإدراك الحسي، ويفضلون الأنشطة المستقلة، ويتميزون بتحديد أهداف تنطلق من الطموحات الداخلية، ويفضلون تنظيم تعليمهم، ووضع استراتيجيات خاصة بهم.

خصائص الأفراد المعتمدين على المجال المعرفي:

يمتاز المعتمدون على المجال بخصائص نفسية واجتماعية وإدراكية يمكن إجمالها بما يلي (الحامولي، ١٩٩٧؛Young, 2009; Riding, 1999):

١. يدركون جزئيات المجال بصورة معتمدة على المجال المعرفي.

٢. يتسمون بالود والعلاقات الاجتماعية، ويرغبون في الاجتماع مع الآخرين ومساعدتهم.

٣. لا يميلون إلى تجريد الأمور، ويتسمون بالهدوء والتعاطف وتفهم الآخرين، وهم أقل تمركزاً حول الذات.

٤. يعتمدون في حلهم للمشكلات على إطار مرجعي؛ بمعنى أنهم لا يستطيعون دراسة المواقف المعقدة معرفياً، وما تحتويه من تناقضات وتباينات.

٥. يتأثرون بالتغييرات الانفعالية سواء الجسمية أم الصوتية، ويعتبرونها موجهة بالسلوك.

٦. يفضلون المهن التي تتطلب التفاعل مع الآخرين مثل الخدمة الاجتماعية، ويبتعدون عن المهن التي تتطلب التجريد والتحليل، ويمتلك المعتمدون على المجال مهارات التفاعل الاجتماعي.

٧. لا يرغبون في تغيير المجتمع إلى ما يجب أن يكون عليه.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط المعرفية السائدة لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال. كما هدفت إلى تقصي الفروق في الأنماط المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس والجامعة والكلية والسنة الدراسية ومستوى التحصيل الأكاديمي. كما هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين تلك الأنماط، وكل من الجنس والكلية والسنة الدراسية، ومستوى التحصيل الاكاديمي.

وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال؟
- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الأنماط المعرفية للطلبة تعزى إلى المتغيرات الجنس، والجامعة، والكلية، والسنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي؟
- ما حجم تأثير كل من متغيرات الدراسة: الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، والجامعة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في تفسير التباينات في الأنماط المعرفية بين الطلبة؟

محددات الدراسة:

♦ اقتصرت هذه الدراسة على دراسة نمط واحد فقط من الأنماط المعرفية، وهو نمط الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال المعرفي.

♦ اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ في الجامعات الحكومية في إقليم الشمال: (جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة آل البيت) .

♦ تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء مدى توفر دلالات صدق الاختبار وثباته.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جوانب عدة: من حيث موضوعها، ومن حيث ما أسفرت عنه من نتائج؛ فمن حيث الموضوع تعددت الدراسات التي تحدثت عن الدور المهم الذي تؤديه الأنماط المعرفية في حياة الفرد، وفي العملية التعليمية أو التطوير التربوي أو المهني للفرد. ويعد النمط المعرفي (معتمد– مستقل) محدداً رئيساً لطريقة استقبال الفرد للمعلومات أو التعلم الذي يتلقاه؛ إذ إن النمط المعرفي (معتمد– مستقل) وسيلة الفرد في

طريقة حصوله على المعرفة. كما يحدد الطريقة والكيفية التي يتم بها استقباله للمعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها.

أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسة فيمكن توظيفها، والإفادة منها في أساليب تفاعل أعضاء هيئات التدريس في الجامعات مع الطلبة؛ وذلك بتهيئة المواقف المناسبة للمتعلمين تبعاً لأنماطهم المعرفية. كما تساهم نتائج هذه الدراسة في وضع تصورات لخطط وبرامج إرشادية للطلبة تستفيد منها الجامعات وواضعو المقررات للمناهج الجامعية، بالإضافة إلى بيان أهمية الأنماط المعرفية في المواقف التعليمية المختلفة من أجل مراعاتها من أعضاء هيئات التدريس والمرشدين في الجامعة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة نظراً لقلة الدراسات التي درست الأنماط المعرفية، ومدى تأثرها ببعض المتغيرات الشخصية، وبخاصة الدراسات العربية منها.

التعريفات الإجرائية

تضمنت هذه الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

١. **النمط المعرفي:**

طريقة الفرد في حله للمشكلات التي تواجهه، أو في تعامله مع المعلومات في ذاكرته وطريقة معالجتها وتخزينها واسترجاعها في المواقف المختلفة، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: مدى الفروق الموجودة بين الطلبة التي تلاحظ في سلوكهم خلال تفاعلهم مع عناصر البيئة في الموقف الذي يكونون فيه، ويعبر عنه بالدرجة الكلية على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) .

٢. **الطالب المستقل ادراكياً عن المجال:**

يعرف الفرد المستقل إدراكياً عن المجال على أنه الفرد الذي لديه القدرة على إدراك الجزء من المجال باعتباره شيئاً مستقلاً عن المجال كله، وفي هذه الدراسة يعرَّف على أنه الطالب الذي تكون درجته على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي تساوي (٩) درجات، أو أعلى على فقرات الاختبار؛ القسمين الثاني والثالث.

٣. **الطالب المعتمد إدراكياً على المجال:**

يعرف الفرد المعتمد على المجال المعرفي على أنه الفرد الذي لا يستطيع التعامل مع مثيرات البيئة بصورة منعزلة أو مستقلة، ويعرَّف في هذه الدراسة على أنه الطالب الذي تكون درجته على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي أقل من (٩) درجات على فقرات الاختبار؛ القسمين الثاني والثالث.

٤. **التحصيل الأكاديمي**:

هو معدل العلامات التي يحصل عليها الطالب في المساقات التي درسها، ويعبر عنه بالمعدل التراكمي، ويتوزع على النحو الآتي:

أكثر من ٨٤ ممتاز، ٧٦ – ٨٣,٩ جيد جداً، ٦٨ – ٧٥,٩ جيد، أقل من ٦٨ مقبول.

٥. **السنة الدراسية**:

هو عدد السنوات الدراسية التي قطعها الطالب، ويعبر عنها بعدد الساعات الجامعية المعتمدة التي درسها الطالب بنجاح، واعتمدت السنتان الثالثة والرابعة فأكثر على النحو الآتي:

بين ٦٠ – ٩٠ ساعة جامعية معتمدة: سنة ثالثة.

أكثر من ٩٠ ساعة جامعية معتمدة: سنة رابعة فأكثر.

الدراسات السابقة:

أجرى **الشرقاوي** (١٩٨١ أ) دراسة على (١٥٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان في جمهورية مصر العربية، هدفت إلى فحص العلاقة بين النمط المعرفي والجنس، حيث استخدم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس (ذكر– أنثى) ، والنمط المعرفي السائد لدى الطلبة (مستقل – معتمد) .

كما أجرى **الشرقاوي** (١٩٨١ ب) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط المعرفية التي تميز طلبة التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة مكونة من (٤٥٦) طالباً وطالبة في التخصصات المختلفة. وقد كشفت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأنماط المعرفية السائدة لدى الطلبة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي بين الطلبة في تخصصات العلوم الإنسانية والطلبة في التخصصات العلمية. فقد تبين أن طلبة التخصصات العلمية والرياضية يميلون إلى النمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يميل طلبة التخصصات الإنسانية إلى النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي.

وأجرت **إيلين (Ellen, 2001)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس في الأنماط المعرفية السائدة لدى الطلبة، ومدى تأثير تلك الأنماط على تحصيل الطلبة في اختبار القراءة الذي تقدمه جامعة فلوريدا، والمعروف باسم (California Assessment Test Rating

CLASTR). استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لتحديد النمط المعرفي على عينة قدرها (٩٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم تأثير الجنس في تحديد النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى **الطهراوي** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين أكاديمياً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين وأقرانهم المتأخرين أكاديمياً في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية في فلسطين وعددهم (٨٥) طالباً متفوقاً و (١١٠) طالباً متأخراً. توصلت الدراسة إلى تميز المتفوقين باستقلالهم عن المجال أكثر من أقرانهم المتأخرين أكاديمياً.

في دراسة أجراها **ديروسي وفتش (Derussy and Futch, 2003)** بغية التعرف إلى علاقة النمط المعرفي (مستقل– معتمد) بالتخصص الدراسي للطالب. طبق الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على (٣٢٦) طالباً وطالبة من تخصصات الكيمياء والفيزياء والرياضيات والآداب في جامعة متشجان في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط المعرفي تعزى للتخصص؛ فقد حصل الطلبة الذين تخصصوا في الموضوعات العلمية على درجات أشارت إلى أنهم أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة الذين تخصصوا في الآداب.

أما دراسة **عوض** (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاستقلال الإدراكي والجنس عند طلبة الجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من كافة التخصصات اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي المعدل للبيئة الأردنية، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستقلال المعرفي بين الطلبة تعزى للجنس، فقد كانت الإناث أكثر اعتماداً على المجال المعرفي من الذكور.

قام **ساتيرلي (Satterly, 2006)** بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستقلال عن المجال المعرفي والتحصيل المدرسي. اشتملت عينة الدراسة على (٢٠١) طالباً اختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس ابتدائية في بريطانيا، حيث طبق عليهم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي وتحصيل الطلاب في المدرسة؛ حيث امتاز الطلاب الذين كان تحصيلهم المدرسي مرتفعاً بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي.

وأجرى **جلازر (Glazer, 2007)** دراسة على عينة تكونت من (١٨٤) طالباً وطالبة في جامعة روتجز (Rutges University) هدفت إلى فحص العلاقة بين النمط المعرفي (مستقل– معتمد) واختيار التخصص الأكاديمي. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين النمط المعرفي واختيار التخصص، فقد اختار الطلبة الذين يتميزون بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي المجالات الاجتماعية والأدبية والفلسفية، في حين اختار الطلبة الذين يتميزون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي المجالات العلمية والتكنولوجية.

أجرى **عمر** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الدور الذي يؤديه النمط المعرفي (المعتمد– المستقل) كمنبئ بالتخصص الأكاديمي للطلاب، ومدى استمرارية هذا الدور عبر سنوات عدة من الدراسة. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب جامعة عين شمس. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وقد دلت النتائج على عدم وجود أثر للنمط المعرفي في التخصص الأكاديمي للطالب.

أجرى **توفيق** (٢٠٠٨) دراسة بعنوان «الاستقلال المعرفي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عُمان». تألفت عينة الدراسة من (٤١٢) طالباً من مختلف التخصصات التي تقدمها برامج الكليات المتوسطة في عُمان. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط المعرفي والتخصص، حيث كانت العلاقة الارتباطية بين طلبة النمط المعرفي المستقل عن المجال والتخصصات العلمية أقوى منها في حالة التخصصات الأدبية والإنسانية.

وأجرى **بلاها (Blaha, 2008)** دراسة هدفت إلى التحقق من قدرة الأنماط المعرفية على التنبؤ بالتحصيل في القراءة والرياضيات. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، ومقياس للتحصيل في القراءة والرياضيات على عينة مؤلفة من (٣٢٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس في مدينة ديترويت بولاية ميتشيجان الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين النمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي والتحصيل في القراءة والرياضيات؛ إذ يميل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في القراءة والرياضيات لأن يكونوا أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي. فيما يميل الطلبة المعتمدين على المجال المعرفي إلى الحصول على درجات منخفضة فيهما.

كما أجرى **يونغ (Young, 2009)** دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين النمط المعرفي مقيساً باختبار الأشكال المتضمنة الجمعي والسنة الدراسية والجنس. طبق الباحث اختبار

الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة مقدارها (٨٩) طالباً وطالبة من كلية التجارة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في سنة التخرج (السنة الرابعة) يميلون إلى الاستقلال عن المجال المعرفي، بينما يميل الطلبة في السنوات الثلاث الأولى إلى الاعتماد على المجال المعرفي. كما أشارت النتائج إلى أن الإناث يملْنَ إلى الاستقلال عن المجال المعرفي أكثر من الذكور.

وقامت **فايديا وشانسكي (Vaidya and Chansky, 2009)** بفحص العلاقة بين التحصيل والأنماط المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع، واستخدمت الباحثتان اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال واختبار تحصيل في مادة الرياضيات من إعدادهما. أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للنمط المعرفي في التحصيل، فقد ارتبط النمط المعرفي المستقل مع التحصيل المرتفع في الرياضيات في جميع مستويات الصفوف؛ حيث حصل الطلبة المستقلون عن المجال المعرفي بشكل عام على علامات أعلى من علامات الطلبة المعتمدين على المجال المعرفي في اختبار الرياضيات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ وجود وفرة في الدراسات التي استقصت الأنماط المعرفية باستخدام اختبار الأشكال المتضمة الجمعي، وقد طبقت بعض هذه الدراسات على طلبة صفوف مدرسية، مثل دراسة ساتيرلي (Satterly, 2006)، ودراسة بلاها (Blaha, 2008) ، وأجري بعضها الآخر على طلبة في مرحلة التعليم العالي، مثل دراسة يونغ (Young, 2009) ، ودراسة توفيق (٢٠٠٨) ، كما يلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت علاقة النمط المعرفي بالجنس، وتناول بعضها الآخر علاقة النمط المعرفي بالتخصص، وتناول جزء ثالث منها علاقة النمط المعرفي بالتحصيل. وتتميز هذه الدراسة بتناول تلك المتغيرات جميعها.

الطريقة والإجراءات:

فيما يأتي وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، والاختبار، وإجراءاتها، والتحليلات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعات إقليم الشمال الحكومية، ويضم الجامعات: (اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت) المسجلين في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ لدرجة البكالوريوس في السنتين الأخيرتين لتخرج

الطالب، والبالغ عددهم (٢٦٧٩٢) طالباً وطالبة، منهم (١٢٧٦٩) طالباً و (١٤٠٢٣) طالبة، الجدول (١) يبين ذلك*.

الجدول (١)

توزيع أفراد المجتمع حسب الكلية والجنس

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
جامعة اليرموك	٤٨٩٦	٥٢٨٩	١٠١٨٥
جامعة العلوم والتكنولوجيا	٤٨٣٢	٥٤٧١	١٠٣٠٣
جامعة آل البيت	٣٠٤١	٣٢٦٣	٦٣٠٤
المجموع	١٢٧٦٩	١٤٠٢٣	٢٦٧٩٢

* وزارة التعليم العالي، الكراس الاحصائي لعام ٢٠٠٨.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٨٩) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته (٤,٤٤٪) من مجتمع الدراسة موزعين على الجامعات الثلاث، اختيروا بطريقة العينة العشوائية المتيسرة، وكانت الشعبة هي وحدة الاختيار، فقد اختار الباحثان (٤٥) شعبة تدريسية من شعب مساقات متطلبات الجامعة، بواقع (١٥) شعبة من كل جامعة، حيث تكون تلك المساقات متطلبة من جميع طلبة الجامعة بغض النظر عن جنسهم وتخصصاتهم، واستثني طلبة السنتين الأولى والثانية، والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية والجنس والسنة الدراسية

الجامعة	التخصص	الجنس	السنة الدراسية		المجموع
			ثالثة	رابعة فأكثر	
جامعة اليرموك	كليات علمية	ذكور	٥٩	٥٣	١١٢
		إناث	٤٥	٤١	٨٦
	كليات انسانية	ذكور	٤٧	٦٢	١٠٩
		إناث	٧٩	٦٩	١٤٨
	المجموع		٢٣٠	٢٢٥	٤٥٥

الجامعة	التخصص	الجنس	السنة الدراسية		المجموع
			ثالثة	رابعة فأكثر	
جامعة العلوم والتكنولوجيا	كليات علمية	ذكور	٩٢	١٢٥	٢١٧
		إناث	١٠٥	١٣٦	٢٤١
	المجموع		١٩٧	٢٦١	٤٥٨
جامعة آل البيت	كليات علمية	ذكور	٣٥	٢٧	٦٢
		إناث	٢٢	٢٥	٤٧
	كليات انسانية	ذكور	٣٩	٣٥	٧٤
		إناث	٥٢	٤١	٩٣
	المجموع		١٤٨	١٢٨	٢٧٦
المجموع	كليات علمية	ذكور	١٨٦	٢٠٥	٣٩١
		إناث	١٧٢	٢٠٢	٣٧٤
	كليات انسانية	ذكور	٨٦	٩٧	١٨٣
		إناث	١٣١	١١٠	٢٤١
	المجموع		٥٧٥	٦١٤	١١٨٩

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان اختبار ويتكن وزملائه (Witken et al. , 1977) للأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) لقياس النمط المعرفي (مستقل– معتمد) لدى أفراد عينة الدراسة. يتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من (٢٥) فقرة، **تتضمن أشكالاً** مركبة (معقدة) **تقع في ثلاثة أقسام، وهي:**

- **القسم الأول** مكون من سبع فقرات يمكن الإجابة عنها بسهولة وهي لأغراض تدريب المفحوصين على كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، ولا تحسب لها الدرجة، بحيث يُجاب عنها في دقيقتين فقط.
- **القسمان الثاني والثالث** وهما اختباران متكافئان يضم كل منهما تسع فقرات أكثر صعوبة من فقرات القسم الأول. ويعطى المفحوص خمس دقائق للإجابة عن فقرات كل قسم منهما، ومجموع الدرجات على هذين القسمين يحدد درجة المفحوص النهائية حيث تتراوح الدرجات بين (٠ – ١٨) درجة.

ويشير ويتكن وزملاؤه (Witken et al., 1977) إلى أن هذا الاختبار يقيس النمط المعرفي للمفحوص. وتنحصر مهمة المفحوص في كل فقرة في تحديد الشكل البسيط المطلوب من بين عدد من الأشكال البديلة الذي يحتويها الشكل المركب (المعقد) في الفقرة ضمن الوقت المحدد، ورسم هذا الشكل باستخدام قلم رصاص على الشكل المركب (المعقد) . وتتطلب عملية اكتشاف الشكل البسيط تحليل المجال المعرفي إلى عناصره، ومن ثم إدراك الشكل المطلوب منفصلاً عن المجال الشكل المركب.

ونظراً لتحرر هذا الاختبار من العوامل الثقافية واللغوية والحضارية، فمن الممكن استخدامه مع أفراد من مستويات ذات قدرات عقلية متباينة، ومن خلفيات اجتماعية ثقافية مختلفة، ومن أعمار تمتد من (١٠) سنوات حتى الشيخوخة.

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بتعديل هذا الاختبار في وحدة الاختبارات والمقاييس في الجامعة الأردنية وتطويرها، وقد استخدمت الصورة المعدلة في هذه الدراسة.

صدق الاختبار:

يشير دليل المقياس في صورته الأصلية (عليان وعوض، ١٩٨٦) إلى تحقق صدقه عن طريق حساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار الأشكال المتضمنة «الصور الفردية للراشدين» وقد كان معامل الارتباط (٠,٨٢) لعينة الذكور، و (٠,٦٣) لعينة الإناث، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ ٠,٠٥).

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بالتحقق من صدق صورة الاختبار المعربة عن طريق حساب معامل الارتباط بين الاختبار والصورة الفردية للراشدين، وقد كان معامل الارتباط بينهما (٠,٧٦) للقسم الأول، و (٠,٧٢ و ٠,٧٥) للقسمين الثاني والثالث على التوالي.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٥٩) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة على حدة، والدرجة على القسم والاختبار كله، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٨ - ٠,٨٩) ، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع القسم الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية على الاختبار

القسم الثاني			القسم الثالث		
رقم الفقرة	درجة ارتباطها مع		رقم الفقرة	درجة ارتباطها مع	
	القسم	الدرجة الكلية		القسم	الدرجة الكلية
١	٠,٨٤*	٠,٧٩*	١٠	٠,٧٥*	٠,٦٩*
٢	٠,٧٠*	٠,٦٤*	١١	٠,٧٠*	٠,٦٢*
٣	٠,٦٨*	٠,٥٨*	١٢	٠,٧٧*	٠,٧١*
٤	٠,٧٣*	٠,٥١*	١٣	٠,٥٧*	٠,٥٥*
٥	٠,٧٨*	٠,٦٨*	١٤	٠,٧٦*	٠,٦٦*
٦	٠,٨٣*	٠,٧٢*	١٥	٠,٥٩*	٠,٤٨*
٧	٠,٧٧*	٠,٧١*	١٦	٠,٦١*	٠,٥٧*
٨	٠,٧٩*	٠,٧٣*	١٧	٠,٥٩*	٠,٥٢*
٩	٠,٨٩*	٠,٨٢*	١٨	٠,٧٦*	٠,٦١*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ثبات الاختبار:

يشير عليان وعوض (١٩٨٦) في دليل الاختبار بصورته الأصلية إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ، عند تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٨٠) طالباً و (٩٧) طالبة من طلبة كليات إحدى الجامعات الأمريكية. وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لتحديد معامل ثبات الاختبار، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسم الثاني والقسم الثالث، على اعتبار أنّ القسم الثاني مكافئ للقسم الثالث من الاختبار.

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بالتحقق من ثبات الصورة المعربة عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسم الثاني والثالث لعينة استطلاعية عدد أفرادها (٥٨) طالباً وطالبة في الجامعة الأردنية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات القسمين (٠,٧٧) .

ولحساب ثبات الاختبار في هذه الدراسة، طبق على عينة مكونة من (٥٩) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الارتباط بين نتائج درجات القسمين الثاني والثالث، وبلغ معامل الاتساق الداخلي بين القسمين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (٠,٧١) ، أي أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار:

تصحيح الاختبار:

يبين دليل المقياس في صورته المعدلة (عليان وعوض، ١٩٨٦) إلى أنّ الدرجة على الاختبار هي المجموع الكلي للأشكال البسيطة التي رُسمت بشكل صحيح في القسمين الثاني والثالث، فالدرجة الكلية للاختبار لا تشتمل على فقرات القسم الأول، ومع هذا يجب التأكد من إجابة الطلبة عن فقرات هذا القسم كنوع من التدريب على الإجابة عن هذا الاختبار للتأكد من فهم الأفراد لتعليمات الاختبار. وبالنسبة لتصحيح القسمين الثاني والثالث يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل فقرة يجيب عنها إجابة صحيحة، وتمثل الدرجة (صفر) أدنى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار، في حين تمثل الدرجة (١٨) أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على الاختبار. وتدل الدرجة المرتفعة بشكل نسبي على الاختبار على أن المفحوص يميل إلى الاستقلال عن المجال المعرفي، في حين تدل الدرجة المنخفضة بشكل نسبي على أن المفحوص يميل إلى الاعتماد على المجال المعرفي. وحتى تعدُّ الإجابة عن الفقرة صحيحة يجب رسم جميع خطوط الشكل البسيط المطلوب، دون إضافة أية خطوط أخرى، كذلك يجب التأكد من أن الطالب قد قام بمسح جميع الخطوط غير الصحيحة والتي رسمت على الشكل المركب.

ويتصف الطالب الذي يحصل على (٩) درجات فأعلى بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يتصف الطالب الذي يحصل على أقل من (٩) درجات بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي.

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحثان الاجراءات الآتية:

١. وزعت أوراق الاختبار وأقلام الرصاص ومحايات على جميع الطلبة.

٢. قرأت تعليمات الاختبار على الطلبة، وبين لهم كيفية التعامل معه، والإجابة عن فقراته قبل البدء بالإجابة؛ وذلك لضبط الوقت وعدم الانتقال إلى الفقرات الجديدة.

٣. طلب من الطلبة كتابة البيانات الأولية في المكان المخصص في الصفحة الأولى.

٤. نوقش المثال التدريبي في القسم الأول من الاختبار، وبين للطلبة كيفية الإجابة عنه.

٥. **نوه الطلبة إلى الملاحظات الآتية:**

أ. إمكانية النظر إلى الأشكال البسيطة الموجودة على الصفحة الأخيرة بالقدر الذي يحتاجونه.

ب. محو كل الأخطاء والخطوط غير اللازمة.

ت. الإجابة عن فقرات الاختبار بالترتيب، وعدم الانتقال إلى فقرة جديدة إلا بعد العجز نهائياً عن الإجابة عن الفقرة التي تسبقها.

ث. رسم حدود الشكل البسيط المطلوب فقط في كل فقرة، حتى وإن كان هناك أكثر من شكل بسيط ضمن الشكل المعقد.

ج. يكون الشكل البسيط ضمن الشكل المعقد دائماً بالأبعاد نفسها والخصائص والاتجاه.

٦. جُمعت أوراق إجابات الطلبة بعد انتهاء الزمن المحدد الذي استغرق (٢٢) دقيقة موزعة على القسم الأول التدريبي والقسمين الثاني والثالث الاختباريين.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

تعدُّ هذه الدراسة دراسة وصفية (مسحية) تضمنت المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة:**

أ. الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث) .

ب. الجامعة: ولها ثلاث فئات (جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة اليرموك، وجامعة آل البيت) .

ت. الكلية: ولها فئتان (الكليات العلمية، والكليات الانسانية) .

ث. السنة الدراسية: وله مستويان (سنة ثالثة، وسنة رابعة) .

ج. التحصيل الأكاديمي: وله أربع مستويات (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) .

٢. **المتغير التابع:**

النمط المعرفي (معتمد على المجال المعرفي– مستقل عن المجال المعرفي) ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار للأشكال المتضمنة الجمعي.

وقد استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

٢. اختبار تحليل التباين الخماسي للاجابة عن السؤال الثاني.

٣. اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية.

٤. معامل ارتباط كندل (Kendall Tau)، وتحليل الانحدار المتدرج للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

«ما النمط المعرفي السائد لدى طلبة جامعات إقليم الشمال؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي حيث بلغ (٨,٤٢) بانحراف معياري (٤,١١) كما يبين ذلك الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على الاختبار

العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النمط المعرفي الذي يقابل المتوسط الحسابي
١١٨٩	٨,٤٢	٤,١١	معتمد على المجال المعرفي

* الدرجة العليا (١٨).

يبين الجدول (٤) أن النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة كان النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٨,٤٢)، وهو أقل من الدرجة الفاصلة (٩) .

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أغلب عينة الدراسة كانت من طلبة الكليات الإنسانية حيث شكلت أكثر من (٦٤٪) من عينة الدراسة، وهي نسبة عالية من أفراد العينة الذين يميلون إلى النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي؛ حيث إن الجامعات عينة الدراسة تضم العديد من الكليات الأدبية والإنسانية، ما عدا جامعة العلوم والتكنولوجيا التي لا تحوي أي كلية

إنسانية، مما دفع بالنتيجة لأن يكون النمط المعرفي السائد لدى أفراد العينة بشكل عام هو النمط المعتمد على المجال المعرفي.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

«هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الأنماط المعرفية للطلبة تعزى إلى المتغيرات الجنس، والجامعة، والكلية، والسنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاختبار، حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت كما هي مبينة في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	٥٧٤	٨,٥٩	٣,٨٤
	اناث	٦١٥	٨,٢٦	٣,٤٣
الجامعة	اليرموك	٤٥٥	٧,٨٩	٤,٢٧
	العلوم والتكنولوجيا	٤٥٨	٩,٤٦	٣,١٧
	ال البيت	٢٧٦	٧,٥٧	٣,٥٦
الكلية	علمية	٧٦٥	٩,١٤	٤,٠٢
	انسانية	٤٢٤	٧,١٢	٣,٨٩
السنة الدراسية	سنة ثالثة	٥٧٥	٨,٢٧	٣,٢٧
	سنة رابعة	٦١٤	٨,٥٦	٣,٦٧
التحصيل الأكاديمي	مقبول	١٠٢	٧,١٣	٣,٠١
	جيد	٥١٣	٧,٥٩	٣,٤٤
	جيد جداً	٤٦٢	٩,٢٥	٣,٨٧
	ممتاز	١١٢	٩,٩٧	٣,٢٢

* الدرجة العليا (١٨) .

يبين الجدول (٥) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاختبار حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، اُستخدم تحليل التباين الخماسي كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١٢٥,٠٢٧	١	١٢٥,٠٢٧	١,٠٩١	٠,٣٨٦
الجامعة	٩٨٩,٣٤٤	٢	٤٩٤,٦٧٢	٤,٣١٦	*٠,٠٤٠
الكلية	٤٥٢,٣٢٩	١	٤٥٢,٣٢٩	٣,٩٤٧	*٠,٠٤٢
السنة الدراسية	١٤٨,٣٢٣	١	١٤٨,٣٢٣	١,٢٩٤	٠,٣٥٥
التحصيل الأكاديمي	١٦٢٥,٣٢٨	٣	٥٤١,٧٧٦	٤,٧٢٧	*٠,٠٣٨
الخطأ	١٣٥٢٤١,٢٣٥	١١٨٠	١١٤,٦١١		
الكلي	٦٢٥٣٥٧,٠٢٨	١١٨٨			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يبين الجدول (٦):

- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس ومتغير السنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه طبيعة المقررات الدراسية سواء في المراحل الأساسية وحتى الثانوية للجنسين، فالذكر يتلقى العلوم والمعارف التربوية والعلمية نفسها التي تتلقاها الأنثى، هذا بالإضافة إلى التطور المعرفي والعلمي الذي يشهده أفراد المجتمع الأردني في الوقت الراهن، وهذا التطور والتقدم لا يميز بين الذكر والأنثى.

أما بالنسبة لمتغير السنة الدراسية، فيرجع السبب في ذلك إلى تقارب مستويات الطلبة في السنوات الأخيرة من الدراسة، حيث لا تظهر الفروق بشكل جلي واضح.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرقاوي (١٩٨١ أ) ، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إيلين (Ellen, 2001)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن النمط المعرفي السائد لدى الإناث هو المستقل عن المجال المعرفي. وقد يرجع سبب الاختلاف في هذه النتائج إلى اختلاف البيئات التي تمت فيها تلك الدراسات، فقد أجريت دراسة إيلين (Ellen, 2001) في فلوريدا في الولايات المتحدة؛ حيث تعمل الاختلافات البيئية إلى اختلاف أنماط التنشئة الأسرية.

- إن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن دراسة التخصصات العلمية تكسب الطلبة القدرة على التحليل والتجريد

ومهارات التفكير العليا، والنظر إلى المثيرات نظرة متفحصة وثاقبة، وكذلك يتمتع طلبة الكليات العلمية بالقدرة على حل المشكلات عن طريق تحليل المواقف، وإعادة بنائها بطريقة جديدة، كما أنهم يمتازون بالقدرة على التجريد وتحديد التفاصيل بين الأجزاء والكل، بعكس الطلبة الذين يدرسون التخصصات الأدبية، حيث ينظرون إلى الأمور نظرة كلية شاملة للموقف، ولا يميلون إلى تجريد الأمور، ويدركون جزئيات المجال بصورة معتمدة على المجال المعرفي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة توفيق (٢٠٠٨) ، والشرقاوي (١٩٨١ب)، وديروسي وفتش (Derrussy and Futch, 2003)، وجلازر (Glazer, 2007)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عمر (٢٠٠٧) ، ويرجع سبب ذلك إلى الاختلاف في الاختبار، حيث استخدم عمر اختبار الأشكال المتماثلة، وهذه النتيجة اختلفت مع نتائج جميع الدراسات التي تم الحصول عليها حيث أكدت جميع الدراسات السابقة على دور التخصص في تحديد النمط المعرفي للفرد، ولم يعثر الباحثان على أية دراسة أيدت نتيجة دراسة عمر (٢٠٠٧) .

♦ أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجامعة، ولتحديد مواقع تلك الفروق، اُستخدم اختبار شفيه (Scheffe) ، كما هو مبين في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe) لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار حسب متغير الجامعة

الجامعة		اليرموك	العلوم والتكنولوجيا	ال البيت
	المتوسط الحسابي	٧,٨٩	٩,٤٦	٧,٥٧
اليرموك	٧,٨٩		١,٥٧*	٠,٣٢
العلوم والتكنولوجيا	٩,٤٦			١,٨٩*
ال البيت	٧,٥٧			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً بين متوسط درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) من جهة، وبين متوسط درجات طلبة (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت) من جهة ثانية، وذلك لصالح درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) .

♦ أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)

تعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي، ولتحديد مواقع تلك الفروق، اُستخدم اختبار شفيه (Scheffe) ، كما هو مبين في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe) لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار حسب متغير التحصيل الأكاديمي

مستوى التحصيل الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
	المتوسط الحسابي	٧,١٣	٧,٥٩	٩,٢٥	٩,٩٧
مقبول	٧,١٣		٠,٤٦	٢,١٢*	٢,٨٤*
جيد	٧,٥٩			١,٦٦*	٢,٣٨*
جيد جداً	٩,٢٥				٠,٧٢
ممتاز	٩,٩٧				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٨) أن هناك فروقاً بين متوسط درجات الطلبة الذين يقعون ضمن فئة مستوى التحصيل الأكاديمي (مقبول، وجيد) على الاختبار من جهة، وبين متوسطات درجات الطلبة الذين يقعون ضمن فئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز) من جهة ثانية، وذلك لصالح الفئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز) .

ويرجع ذلك إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي (ممتاز أو جيد جداً) لديهم قدرات عقلية على التحليل والتخيل أكثر من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي (جيد أو مقبول) ، كما يمتاز الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بمستوى طموح عال، كما يتسمون بدرجة عالية من التمايز النفسي ومعرفة ذاتهم، مما يجعلهم يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي. بينما يمتاز الطلبة ذوي التحصيل المنخفض إلى عدم تجريد الأمور، وعدم دراسة المواقف المعقدة معرفياً، وما تحتويه من تناقضات وتباينات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ساتيرلي (Satterly, 2006) ، ودراسة فايديا وشانسكي (Vaidya and Chansky, 2009) ، ودراسة بلاها (Blaha, 2008) .

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

«ما حجم تأثير كل من متغيرات الدراسة الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، والجامعة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في تفسير التباينات في الأنماط المعرفية بين الطلبة؟».

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الاختبار ومتغيرات الدراسة: الجنس والكلية والسنة الدراسية والجامعة والتحصيل الأكاديمي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الاختبار ومتغيرات الجنس والجامعة والكلية والسنة الدراسية والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات / الدرجة	الجنس	الجامعة	الكلية	السنة الدراسية	التحصيل الأكاديمي
الدرجة الكلية	٠,٢١٥	٠,٤٢٧*	٠,٦٤١*	٠,١٥٩	٠,٧١٨*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول (٩) أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الدرجة على الاختبار ومتغيرات الجامعة، والكلية والتحصيل الاكاديمي. كما أُجري اختبار تحليل الانحدار المتدرج (Step- Wise Regression Analysis) ، كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) لأثر متغيرات الدراسة على النمط المعرفي للطلبة والنسب المئوية لتفسيرها لتباينات الكلية

المتغير	نسبة التباين المفسر	قيمة (بيتا)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٥٨	٠,١٢	١,٠٣	٠,٢١٧
الجامعة	٠,٢٤٤	٥,٣٢	٩,٣٤	٠,٠٠٠*
الكلية	٠,١٨٩	٧,٢٧	١٠,١٨	٠,٠٠٠*
السنة الدراسية	٠,٠٨٨	٠,٦٦	٠,٩٧	٠,٢٩١
التحصيل الأكاديمي	٠,١٩٣	٥,٨٧	٩,٥٣	٠,٠٠٠*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يتبين من الجدول (١٠) وجود تأثير ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في النمط المعرفي للطلبة يعزى إلى كل من متغيرات الجامعة والكلية والتحصيل الأكاديمي، بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الجنس والسنة الدراسية، فقد كان أعلى تأثير لمتغير الكلية حيث كانت قيمة بيتا (٧,٢٧) ، وجاء متغير التحصيل الأكاديمي في المرتبة

الثانية حيث كانت قيمة بيتا (٥,٨٧) ، وكانت قيمة بيتا (٥,٣٢) لمتغير الجامعة، أما متغير السنة الدراسية، فقد كانت قيمة بيتا (٠,٦٦) ، وللجنس (٠,١٢) ، وهما معاملان غير دالان إحصائياً.

كما يبين الجدول أن متغير الجامعة قد فسر ما بنسبته (٠,٢٤٤) من مجموع التباينات الكلية، بينما ساهم متغير التحصيل الأكاديمي في تفسير ما نسبته (٠,١٩٣) ، وساهم المتغير الكلية في تفسير ما نسبته (٠,١٨٩) ، أما متغير السنة الدراسية فقد ساهم في تفسير ما نسبته (٠,٠٨٨) وكانت نسبة تفسير متغير الجنس للتباينات (٠,٠٥٨). وقد بلغت قيمة التباين المفسر لأثر تلك المتغيرات مجتمعة (٧٧,٢٪) ، أي إن المتغيرات قد فسرت ما نسبته (٧٧,٢٪) من التباينات الكلية، وهي نسبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

١. أخذ الأنماط المعرفية بعين الاعتبار عند وضع المقرارات الجامعية وتصميمها، بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات تراعي الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، والطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي وتناسبهم.

٢. مراعاة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للأنماط المعرفية للطلبة في أثناء تدريسهم للمساقات المختلفة من خلال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية مختلفة، مثل إشراك الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعتمد على المجال المعرفي بالنشاطات التي تتطلب المهارات الاجتماعية مثل الخدمة الاجتماعية، وإشراك الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي بالنشاطات التي تتطلب مهارات تفكير مثل التحليل والتركيب.

٣. إجراء المزيد من الدراسات تتناول علاقة الأنماط المعرفية بمتغيرات أخرى مثل: الذكاء، ونمط التنشئة الأسرية، وثقافة الوالدين.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. توفيق، زكريا أحمد. (٢٠٠٨). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير مشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

٢. الحامولي، طلعت. (١٩٩٧) . الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم. مجلة علم النفس. ٤٢ (١١) ، ١٠٥– ١٤٦.

٣. الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨١أ) . اختبار الأشكال المتضمنة – الصورة الجمعية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: مصر.

٤. الشرقاوي، أنور محمد. (١٩٨١ب) . الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. ٩ (١) ، ٦٣– ٨٧.

٥. شريف، نادية محمود. (٢٠٠٢) . الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. مجلة عالم الفكر. ١٣ (٢) ، ١٠٩– ١٣٤. الكويت.

٦. الطهراوي، جميل (٢٠٠٢) . سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتأخرين والمتفوقين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة.

٧. العبدان، عبد الرحمن (٢٠٠٢) . تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام اللغة الثنائية. رسالة الخليج العربي. ٤٨ (٣) ، ٦٧– ٩٩ الكويت.

٨. عليان، خليل وعوض، عزت حسن. (١٩٨٦) . اختبار الأشكال المتضمنة الصور الجمعية باللغة العربية. وحدة الاختبارات والمقاييس. الجامعة الأردنية: عمان.

٩. عمر، محمود أحمد. (٢٠٠٧) . دراسة طولية للعلاقة بين الاستقلال الإدراكي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس. رسالة ماجستير غير مشورة. جامعة عين شمس: القاهرة.

١٠. عواد، أحمد. (٢٠٠٨) . قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي: الاسكندرية.

١١. عوض، عزت حسن. (٢٠٠٤) . الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالجنس والتحصيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير مشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

١٢. الفرماوي، حمدي. (١٩٩٤) . الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٣. محمود، حمدي شاكر. (٢٠٠٦) . الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل. مجلة جامعة أسيوط. ٤٠ (٥) . ١٠٣٩ -١٠٧١.

ثانياً- المراجع الاجنبية:

1. *Blaha, J. (2008) . Predicting reading and arithmetic achievement with measures of reading attitudes and cognitive styles, Perceptual and Motor Skills, 55, 107- 114.*
2. *Derussy, E. A. and Futch, E. (2003) . Field dependence- independence as related to college curricula. Perceptual and Motor Skills, 33, 1235- 1237.*
3. *Ellen, Clare Hite. (2001) . The relation of cognitive style gender of successful first time examination. Dissertation Abstracts International, 58, 3241- A.*
4. *Glazer, H. R. (2007) . Graduate academic major, vocational preference, and student- teacher interaction a function of field dependence- independence (Doctoral Dissertation, Rutges University, 1976) . Dissertation Abstracts International, 50, 3536- A.*
5. *Goldestein, K. and Blackman, S. (2005) . Cognitive Style, New York: John Wiley and Sons, Inc.*

6. *Mesick, S. (2002) . The nature of cognitive style: Problems and promise in educational practise, Journal of Educational Psychology. 19 (2) . 54- 74.*

7. *Miller, A. (2009) . Cognitive style on rating. Educational Psychology, 27 (8) . 401- 432.*

8. *Riding, Richard (1999) . The effects of cognitive style and cognitive skills on school subject performance. Educational Studies. 38 (9) . 325- 358.*

9. *Satterly, D. J. (2006) . Cognitive style, spatial ability, and school achievement. Journal of Educational Psychology, 19 (2) . 36- 42.*

10. *Vaidya, S. and Chansky, N. (2009) . Cognitive development and cognitive style as a factor in mathematics achievement. Journal of Educational Psychology. 72, 326- 330.*

11. *Witkin, H. A. Moor, C. A. , Goodenough, D. ,and Cox, P. W. (1977) . Field- dependent and field- independent cognitive styles and their educational implications. Review of Educational Research. 47, 1- 64.*

12. *Witten, C. V. (1989) . Field dependent- field independent: The relationship of cognitive style and academic achievement. (Doctoral dissertation, North Carolina State University, 1989) . Dissertation Abstracts International, 50, 3194- A.*

13. *Young, J. D. (2009) . The Group Embedded Figures Test under graduate business concentration and analystical skills, Journal of Education for Business. 17 (2) . 118- 137.*

ملحق

أخي الطالب..... أختي الطالبة:

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان «**النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في اقليم الشمال**»، لذا نرجو الإجابة عن فقرات هذا الاختبار بجدية، إذ أن نتائجه سوف تعكس المستوى المعرفي لدى طلبة جامعاتنا الغراء.

اختبار الأشكال المتضمنة
الصورة الجمعية

Group Embedded Figures Test

الجنس:	ذكر	أنثى		
الجامعة:	اليرموك	العلوم والتكنولوجيا		آل البيت
الكلية:	علمية	انسانية		
السنة الدراسية:	سنة ثالثة	سنة رابعة		
التحصيل الأكاديمي:	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب: ....

عزيزتي الطالبة: ....

يرجى قراءة تعليمات الاختبار التالية والتقيد بها:

١. يمكنك إعادة النظر إلى الأشكال البسيطة الموجودة على الصفحة الأخيرة من هذا الاختبار بالقدر الذي تحتاجه.

٢. مرر قلم الرصاص على الشكل المعقد حسب الشكل المطلوب رسمه.

٣. إمحِ جميع الأخطاء والخطوط غير اللازمة بعد الانتهاء من رسم الشكل المطلوب.

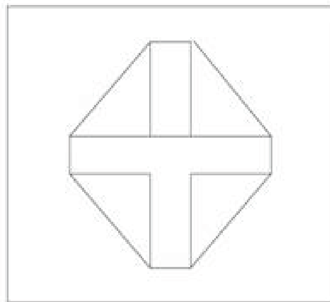
٤. الإجابة عن فقرات الاختبار بالترتيب، وعدم الانتقال إلى فقرة جديدة إلا بعد العجز نهائياً عن الإجابة عن الفقرة التي تسبقها.

٥. أرسم حدود الشكل البسيط المطلوب فقط في كل فقرة، حتى وإن كان هناك أكثر من شكل بسيط ضمن الشكل المعقد.

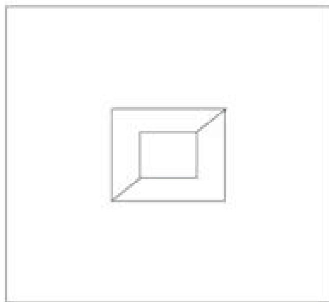
٦. يجب أن يكون الشكل البسيط ضمن الشكل المعقد دائماً بنفس الأبعاد والخصائص والاتجاه.

مع أمنياتنا لكم بالتوفيق

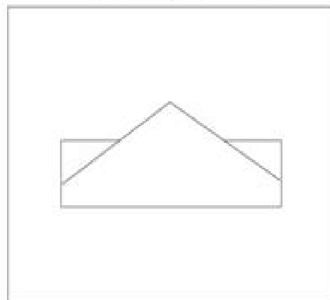
الباحثان



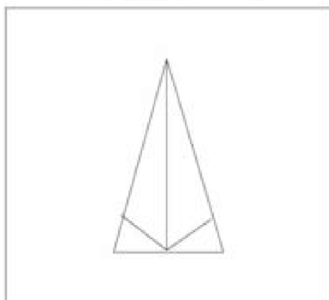
جد الشكل البسيط (ب)



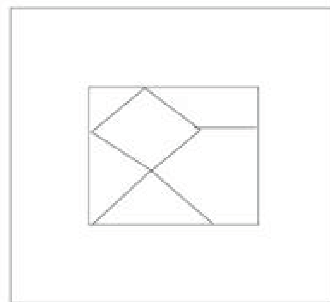
جد الشكل البسيط (ج)



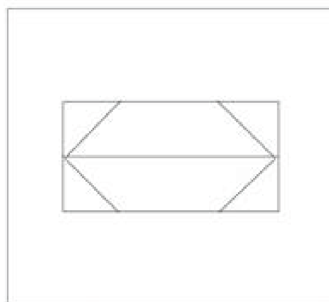
جد الشكل البسيط (ز)



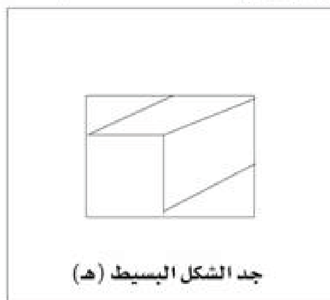
جد الشكل البسيط (و)



جد الشكل البسيط (د)



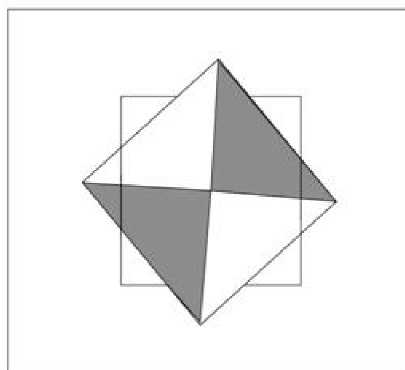
جد الشكل البسيط (أ)



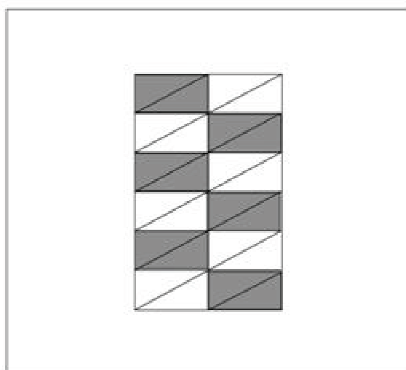
جد الشكل البسيط (هـ)

يرجى التوقف

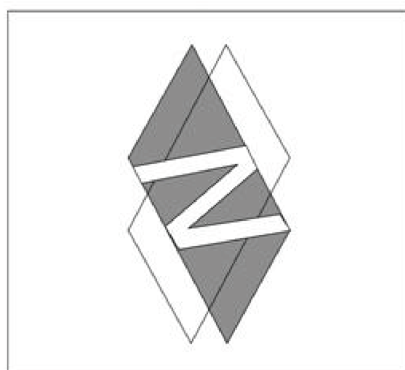
انتظر التعليمات



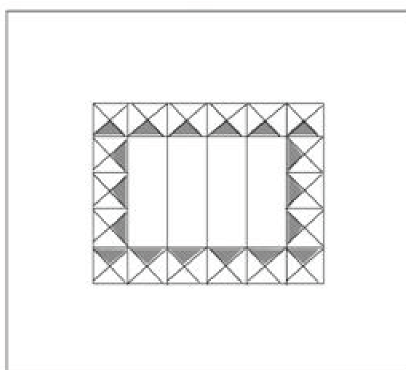
جد الشكل البسيط (ز)



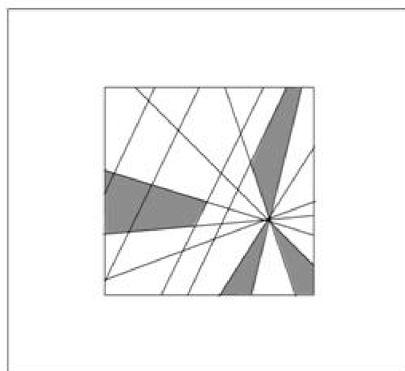
جد الشكل البسيط (هـ)



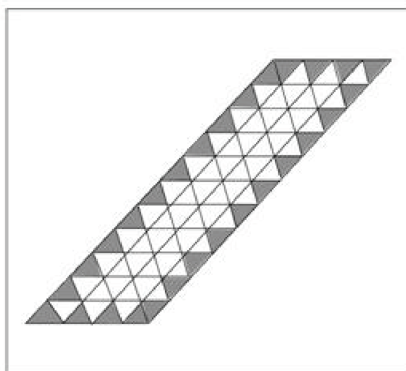
جد الشكل البسيط (أ)



جد الشكل البسيط (ب)

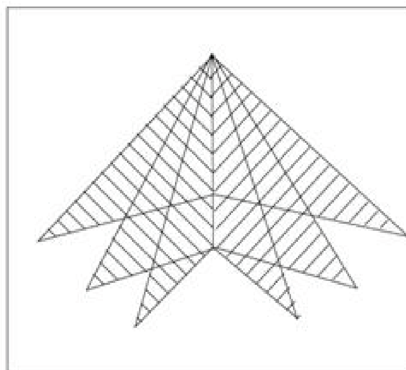


جد الشكل البسيط (ز)

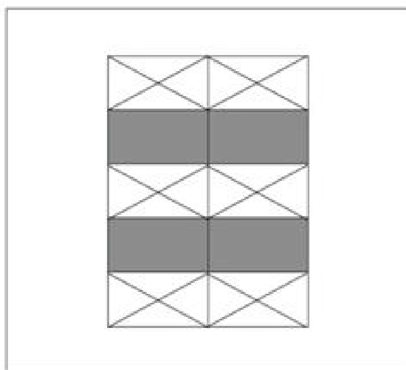


جد الشكل البسيط (ج)

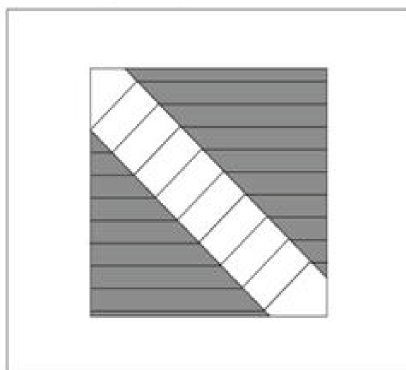
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



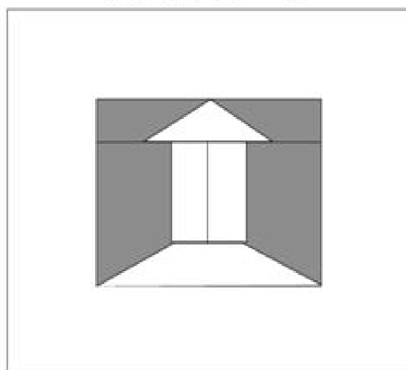
جد الشكل البسيط (و)



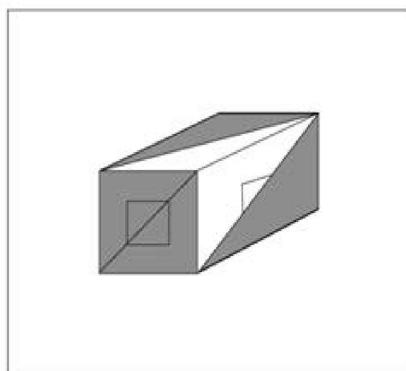
جد الشكل البسيط (هـ)



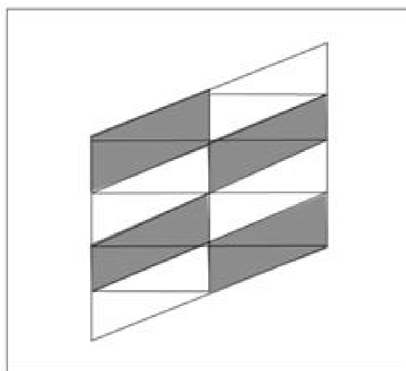
جد الشكل البسيط (ز)



جد الشكل البسيط (ب)

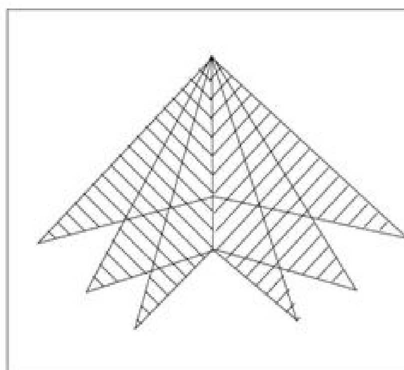


جد الشكل البسيط (ح)

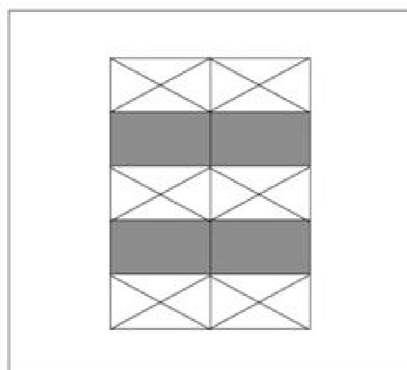


جد الشكل البسيط (هـ)

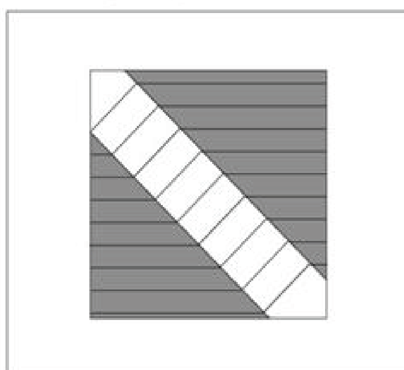
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



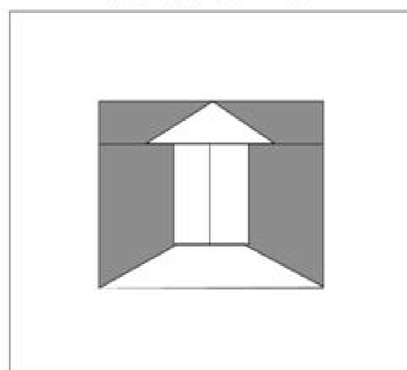
جد الشكل البسيط (و)



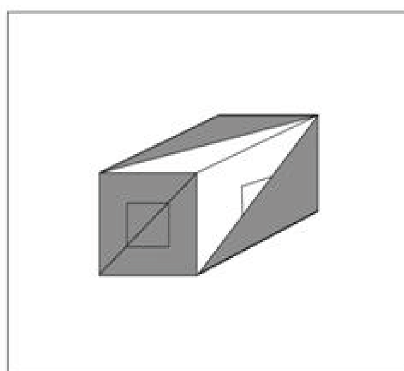
جد الشكل البسيط (هـ)



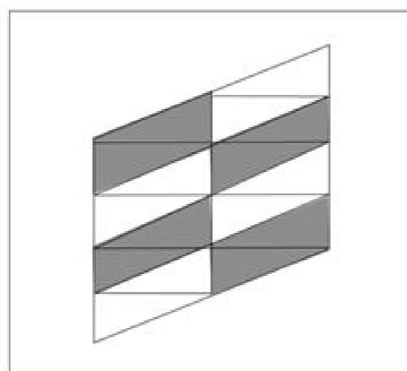
جد الشكل البسيط (ز)



جد الشكل البسيط (ب)

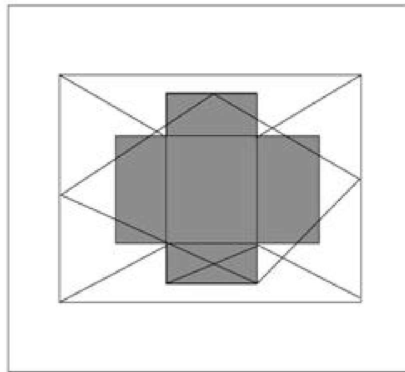


جد الشكل البسيط (ح)

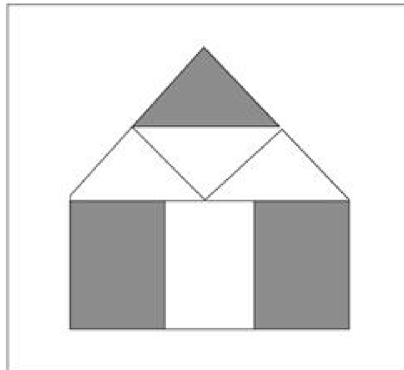


جد الشكل البسيط (هـ)

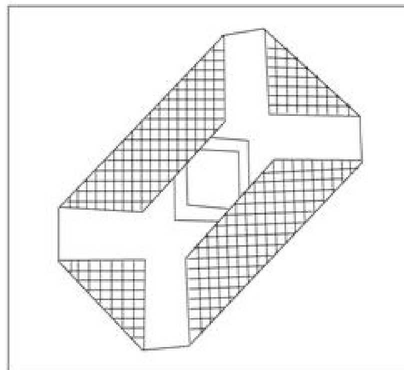
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



جد الشكل البسيط (هـ)



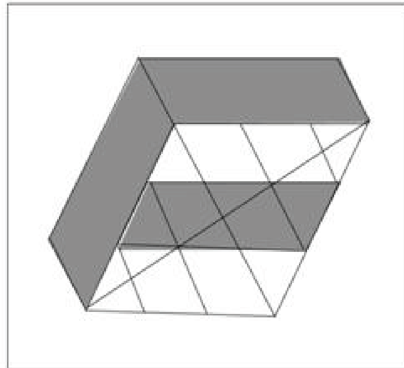
جد الشكل البسيط (د)

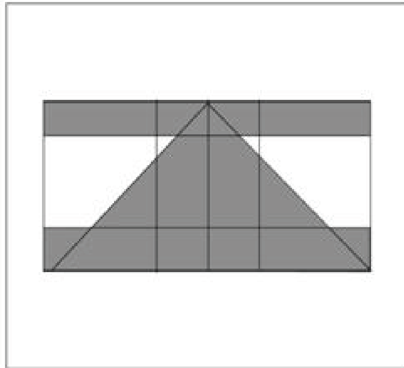


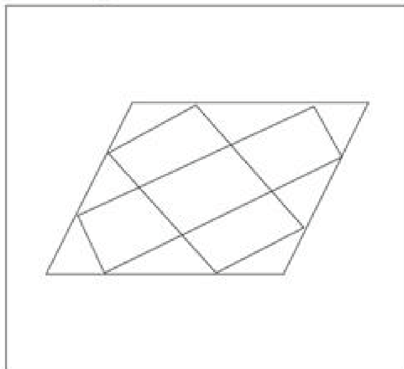
جد الشكل البسيط (ح)

يرجى التوقف

انتظر التعليمات

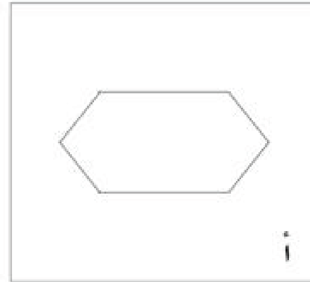

جد الشكل البسيط (أ)

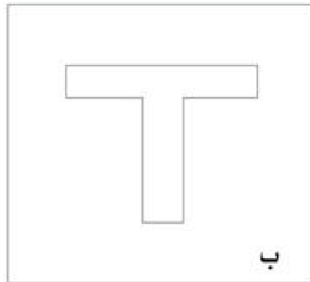

جد الشكل البسيط (ج)

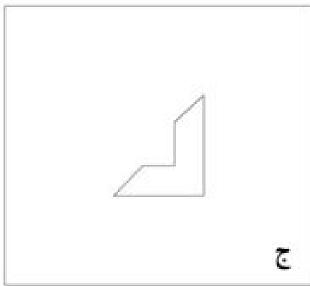

جد الشكل البسيط (أ)

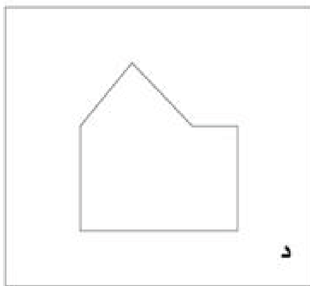
يرجى التوقف
انتظر التعليمات

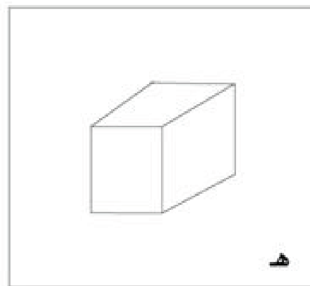
الأشكال البسيطة

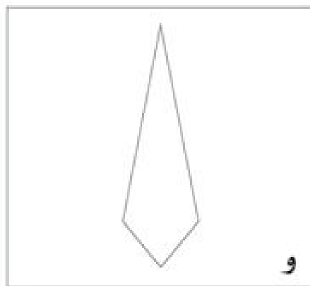


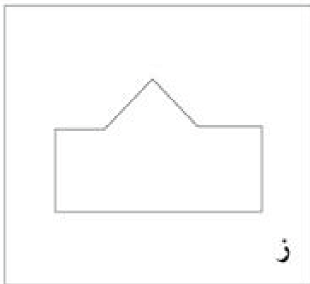


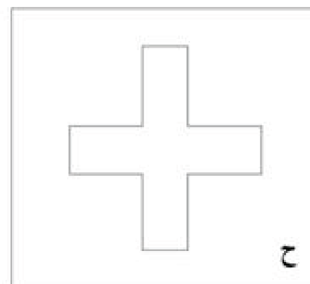












شيخ الإسلام أبو السعود أفندي
(٨٩٨ - ٩٨٢هـ/١٤٩٣ - ١٥٧٤م)

د. عصام محمد علي عبد الحفيظ عدوان*

* أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد، منطقة غزة التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

شغل «أبو السعود أفندي» منصب مفتي الآستانة ثلاثين عاماً وهي أطول فترة لمنصب شيخ الإسلام في الدولة العثمانية. عايش فيها السلطان سليمان القانوني وأشرف على القوانين التي سنها القانوني، وهذا ما يمنح الدراسة أهمية خاصة. وقد هدفت الدراسة إلى استعراض سيرة أبو السعود أفندي، وبيان أهمية فتاويه في اتخاذ قرارات خطيرة في الدولة العثمانية.

وقد تتبّع الباحث المقتطفات المتناثرة في مصادر التاريخ المختلفة لتحقيق هدف البحث معتمداً منهج البحث التاريخي، والمنهج الوصفي، مع التحليل كلما كان مناسباً.

وجاء البحث في: تمهيد، وجملة عناوين جانبية تناولت: اسمه، مولده، نشأته، وظائفه، مشيخته، أهليته للفتوى، صفاته، بعض فتاويه، مصنفاته، تفسيره، وفاته، وبعض أشعاره بالعربية.

Abstract:

Abu So'od Afandi filled the post of Mufti of Elasatana thirty years, ***the longest period for the post of Sheikh al- Islam in the Ottoman Empire,*** *he live through Sultan Suleiman Elqanoni And oversaw the laws enacted by Elqanoni. This gives the study particular importance, the study aimed to review the biography of Abu So'od Afandi and the statement of the importance of his fatwas to take serious decisions in the Ottoman Empire. The researcher followed scattered excerpts in different sources of history to achieve the objective of research based on approach to historical research, and the descriptive approach, with the analysis as appropriate.*

The search includes: Introduction, side addresses covered:

name, birth, upbringing, Jobs, eligibility for an advisory opinion, character, some of his fatwas, his works, explanation, death, and some of his poems in Arabic language.

مقدمة:

تعاقب على مشيخة الإسلام ومفتي الآستانة (اسطنبول) في بدايات الدولة العثمانية ستة عشر شيخاً، كان آخرهم وأطولهم خدمة «أبو السعود أفندي»، فقد شغل منصب مفتي الآستانة ثلاثين عاماً -أي حتى وفاته- وهي فترة لم يسبقه إليها أحد ولم يخلفه بمثلها أحد. وهي فترة ليست عادية -كما قد يظن بعضهم- ذلك أنه عايش فيها السلطان سليمان القانوني، وهو من أعظم سلاطين الدولة العثمانية وأكثرهم تشريعاً حتى سمي بالقانوني، ولم يكن يستغني السلاطين عن آراء شيوخ الإسلام ومفتى الآستانة وفتاويهم، ولذا فقد اكتسب أبو السعود أهمية أخرى، وهي إشرافه على القوانين التي سنها القانوني.

وتكتسب هذه الدراسة نوعاً من الأهمية، كونها تلقي الضوء على جانب آخر غير الجانب السياسي والعسكري، وهو الحديث عن أحد أبرز العلماء في الدولة العثمانية من نواحي سيرته المختلفة، وممن أسهم -من وراء الستار- في اتخاذ قرارات سياسية وقانونية وعسكرية، وهو ما هدفت إليه في هذه الدراسة.

وقد واجهتني مشكلة في جمع المادة، ذلك أن كثيرا من المصادر التي تناولت ترجمته لم تفه حقه فكان حديثها عنه مقتضباً، غير أن من أهم المصادر التي فصلت عنه قليلاً واستخدمتها، مصدرا لعالم ومؤرخ عايش القانوني، وأرخ للعلماء وهو طاشكبري زادة، وكان للمرجع الإنجليزي الذي استخدمته أهمية متميزة بسبب اطلاع مؤلفه R. C. Repp على مصادر أخرى غير التي استخدمتها، وقد جمع في كتابه آراء ومعلومات لم يرد كثير منها في المصادر التي استخدمتها، فكان له الفضل في ذلك، فضلاً عن إفاضته في الحديث عن مفتييّ الآستانة (اسطنبول) الستة عشر في كتابه الشامل.

وقد اعتمد البحث منهج البحث التاريخي، والمنهج الوصفي، مع التحليل كلما كان مناسباً.

وقد اشتملت ترجمتي لأبي السعود على: تمهيد، واسمه، ومولده، ونشأته، ووظائفه، ومشيخته، وأهليته للفتوى، وصفاته، وبعض فتاويه، ومصنفاته، وتفسيره، ووفاته، وبعض أشعاره بالعربية.

تمهيد:

تأسست الدولة العثمانية منذ عام ١٣٠٠م على يد عثمان بن أرطغرل، وبلغت أوج قوتها في عهد السلطان سليمان المسمى بالقانوني (١٥٢٠ – ١٥٦٦م) ، وفي فترة عظمة

الدولة العثمانية تقلّد أبو السعود أفندي منصبه العالي. وقد كان لعلماء الدين مكانة بارزة في الدولة العثمانية، حيث تُصنَّف الدولة العثمانية على أنها «دولة دينية» [١] ، وبخاصة في بداياتها، فلم يكن باستطاعة السلطان أن يتجاوز حدود الشريعة الإسلامية بصورة علنية، ولذلك كان عليه قبل تنفيذ أي إجراء سياسي مهم أن يحصل على فتوى بالجواز من شيخ الإسلام، الذي كان بمقدوره صرف السلطان عن أي خطوة لا يجيزها له الشرع، مع قدرة السلطان على عزل المفتي. وتكون النتائج سلبية عندما يكون السلطان قوياً ومحبوباً –كالسلطان سليمان القانوني– حيث من شأنه أن يجعل المفتي أداة سلبية في يده [٢] . ويعتلي سدة الهيئة الإسلامية الحاكمة منصب: شيخ الإسلام، الذي يحظى بمرتبة عالية عند السلطان تفوق الصدر الأعظم، ثم يليه في الهيئة الإسلامية: القضاة، ثم المفتون، ثم أساتذة الشريعة، ثم هيئة التدريس في المدارس الإسلامية، فالإداريون في القطاع الديني[٣].

وعلى خلاف قوة سليمان القانوني، كان وريثه السلطان سليم الثاني، الذي عُرِف بالسكِّير، والذي ترك تصريف أمور الدولة بدرجة كبيرة بيد الصدر الأعظم محمد الصوقللي الذي عوَّض ضعف السلطان بحزمه [٤] . وقد زامنه شيخ الإسلام أبو السعود أفندي طيلة فترة حكمه (١٥٦٦ – ١٥٧٤م) .

اسمه:

محمد بن محيي الدين محمد بن مصطفى العماد، الشهير بأبي السعود أفندي. وقد اصطفيت هذا التعريف من جملة تعريفات كثيرة متشابهة، وتجدر الإشارة إلى بعض التعليقات على هذا التعريف: فقد غضَّت بعض المصادر الطرف عن اسمه الأول واكتفت بكنيته (أبو السعود) [٥] ، ثم يعود حاجي خليفة في كتابه كشف الظنون، فيذكر اسمه محمد، لكنه يضيف (ثم تحقق أن اسمه أحمد) [٦] ، وقد انفرد هو بالاسم أحمد بينما ذكرت مصادر أخرى [٧] أن اسمه محمد وهو ما اصطفيناه.

أما اسم أبيه «محيي الدين محمد» فقد ذكرته على هذه الشاكلة من التركيب بعض المصادر [٨] ، واكتفت سائر المصادر بذكر اسمه «محمد»، ولعل «محيي الدين» (*) صفة لوالده، كما كان يتصف بها كثير من العلماء، ولذلك أهملتها كثير من المصادر في سياق الاسم.

وقد انفرد العيدروسي بتسمية جده «مصطفى بن عماد» [٩] ، بينما يذكره طاشكبري زادة «مصطفى العماد» [١٠] ، والآخرون يسمونه «العمادي»، ولعله نسبة إلى العماد، وقد يكون هو والد جده مصطفى أو يكون اسم جده مزدوجاً كاسم أبيه ليصبح «مصطفى العماد». أما صفة الأفندي، فهي كلمة تركية عثمانية تطلق على المثقفين المتعلمين وتطلق على من

يتمون تعليمهم من أغاوات الضباط، وتطلق على قاضي القسطنطينية (اسطنبول أفنديسي)، وهي كلمة تعني السيد، وشاعت في البلاد التي خضعت للنفوذ العثماني (١١) .

مولده:

هناك روايات عدة عن تاريخ ولادته، فهناك من يقول أنه ولد في ١٩ صفر ٨٩٦هـ(١٢)، وهو يوافق الأول من كانون ثاني ١٤٩١م. لكن رأياً آخر يورده (Repp) أنه ولد في ١٧ صفر ٨٩٦هـ، ٣٠ كانون أول ١٤٩٠م (١٣) ، بينما يورد تاريخاً آخر في ١٩ صفر ٨٩٧هـ، ٢٢ كانون أول ١٤٩١م، ويكتفي آخرون بذكر سنة الميلاد وهي ٨٩٦هـ، (١٤٩٠ – ١٤٩١م) (١٤) ، وهو يوافق بين ١٧، ١٩ صفر لسنة ٨٩٦هـ حيث يكون الأول سنة ١٤٩٠م والثاني في ١٤٩١م. وبعضهم يذكر أن أبا السعود ولد في ٩٠٠هـ (١٥) ، والراجح عندي هو أنه ولد سنة ٨٩٨هـ، ١٤٩٣م، وهو التاريخ الذي أورده طاشكبري زادة (١٦) ، وقد اعتمدته لمعايشته فترة أبي السعود، كما أن (Repp) اتخذ هذا التاريخ وزاد فيه أنه ولد في ١٧ صفر ٨٩٨هـ(١٧) ، معتمداً على تأريخ «عطائي» الذي يعتمد على أحد مصنفات تلامذة أبو السعود، وهو ما يتفق مع طاشكبري زادة.

وكان مولده في قرية قرب القسطنطينية، وعلى الأرجح هي إسكليب، وهي قصبة من أماسية من بلاد الروم، لذا فهو يدعى بـ «الإسكليبي» نسبةً إلى بلدته (١٨) . لكن معظم المصادر التي نقبتها، تذكر أنه ولد بقرية قرب القسطنطينية دون تحديد اسمها، بينما تشذ دائرة المعارف الإسلامية عن الجميع بوصفها أبي السعود بـ «الآمدي» وتقول أن ذلك نسبة إلى «آمد» المعروفة الآن بديار بكر، وأنه من أصل كردي (١٩) .

لكن نشأته في اسطنبول ودراسته على أيدي شيوخها ومعلميها –كما سيرد لاحقاً– وتدريسه في مدارسها ومدارس تركيا، وذِكْرُ ابن القاضي أنه من أهل اسطنبول (٢٠) ، ووصْفُ حاجي خليفة له في كتابه كشف الظنون بأنه «أبو السعود الرومي» (٢١) ، وقوْلُ طاشكبري زادة المعاصر له بأنه ولد بقرية قريبة من القسطنطينية (٢٢) ، وهي بالتأكيد ليست آمد لبعدها عن القسطنطينية، كل ذلك يؤيد ما ذهبتُ إليه من أنه من إسكليب وهي إحدى قرى القسطنطينية، وهو أيضاً ترجيح (Repp) (٢٣) .

نشأته:

نشأ أبو السعود في بيتِ علم وصلاح، فقد كان أبوه محيي الدين محمد من علماء عصره، ومن خواص أوقاف الزاوية التي بناها السلطان بايزيد الثاني له في القسطنطينية(٢٤) . وكانت أمه بنت أخ العلامة علاء الدين علي القوشجي (٢٥) ، وقد قيل عن هذا العلامة إنه

عم أبي السعود، ولكن الراجح أنه عم أمه [٢٦]، وتلقى أبو السعود تعليمه على يد والده، ومن جملة ما قرأه عليه: حاشية التجريد للشريف الجرجاني بتمامها، وشرح المفتاح للشريف أيضاً، قرأه عليه مرتين، وشرح المواقف له أيضاً، وقد قال عن نفسه وهو يتكلم إلى الشيخ عبد الرحمن المشتهر بشيخ زاده: «قرأت على والدي الشيخ محيي الدين حاشية التجريد للشريف الجرجاني من أول الكتاب إلى آخره مع جميع الحواشي المنقولة عنه، وقد قرأت عليه شرح المفتاح للعلامة المسفور مرتين، وشرح المواقف له أيضاً بالتمام والكمال» [٢٧]، ومن جملة من أخذ عنهم العلم: مؤيد زادة تلميذ الجلال الدواني تلميذ السيد الشريف الذي درَس له أبو السعود حاشية التجريد وشرح المفتاح [٢٨]، والعلامة قادري جلبي [٢٩]، والمولى سيدي قرماني الذي درَّسه المولى حسن جلبي المحشي شرح المواقف[٣٠]. وبحفظه لكتاب «المفتاح» للسكاكي (*) على يد والده محيي الدين «امتاز في صغره بفصاحة العرب العرباء، واشتغل بفنون الآداب، ودخل إلى الفضائل من كل باب» [٣١].

وقال صاحب الشذرات أن أبا السعود أصبح ملازماً من المولى سعدي جلبي [٣٢]، ولعله يقصد سيدي جلبي (محيي الدين محمد بن محمد القوجاوي) الذي تلقى على يده العلم، فقد اصطحبه أبوه إلى السلطان بايزيد الثاني حيث نال أبو السعود اهتمام السلطان الذي صرف له ٣٠ آقجة (*) وسمح له بتقبيل يده [أي يد السلطان]، وأصبح ملازماً لسيدي جلبي، وقد أصبح أبو السعود ابناً له في مهنة العلم، ومات أبوه محيي الدين سنة ٩٢٠هـ/ ١٥١٤م [٣٣].

وظائفه:

لما توفي أبوه محيي الدين سنة ٩٢٠هـ/ ١٥١٤م. عرِضت عليه رئاسة زاوية أبيه التي كان قد بناها له بايزيد، لكنه رفضها [٣٤]. ولما كان قد أُعطي الملازمة للمولى سيدي جلبي، وصرف له السلطان بايزيد الثاني عليها ٣٠ آقجة، فإنه عندما عُيِّن في مدرسة شنقري [كنقري] بـ٢٥ آقجة في ٩٢٢هـ/ ١٥١٦م، أي أقل من راتبه السابق بـ ٥ آقجة، وهو المبلغ الذي سمح به خازندار الأناضول الجديد، فإنه رفض هذا التعيين بهذا المبلغ، وفضل الاستمرار بـ ٣٠ آقجة [٣٥].

ثم عُين في مدرسة اسحق باشا ببلدة «اينة كول» عندما توفى مدرسها شمس شلبي البورساوي، بـ٣٠ آقجة في اليوم، وكان ذلك سنة ١٥١٦م أثناء تردده في العرض السابق[٣٦]. ولما انفصل عنها قُلِّد بعد عشرة شهور التدريس في مدرسة داوود باشا في سنة ٩٢٧هـ/ ١٥٢١م في اسطنبول بـ٤٠ آقجة [٣٧]. ثم عين في مدرسة علي باشا بالقسطنطينية سنة ٩٢٨هـ/ ١٥٢١م بـ٥٠ آقجة [٣٨]، وقد رجح (Repp) أنها مدرسة محمد باشا وليست مدرسة علي باشا [٣٩].

وقد بلغ أبو السعود منزلة رفيعة بارتقائه إلى راتب ٥٠ آقجة يومياً، فهو راتب المدرسين بالصحن (*) وبمدارس الداخل والخارج، وهي مرتبة يتصدر فيها المدرس على كل الأغاوات، ويصبح أهلاً للارتقاء إلى رتبة القضاء (٤٠)، لكن على كل حال فقد أُهمل ذكر راتب أبو السعود في وظائفه بالمدارس اللاحقة، ولعل ذلك يعني ثباته على الراتب نفسه وهو ٥٠ آقجة.

ثم عُين في نهاية سبتمبر وأول أكتوبر ١٥٢٥م/٩٣١هـ مدرساً أول في المدرسة التي بناها الوزير الثاني مصطفى باشا (ت ٩٣٥هـ/ ١٥٢٩م) في مدينة غيبزة (ككيويزة) (٤١).

ثم في سنة ٩٣٢هـ/ ١٥٢٥- ١٥٢٦م عُين في مدرسة السلطان محمد في بورسة مكان المولى أحمد بن شمس الدين المعروف بقريشي زادة الذي توفى سنة ٩٣٦هـ/ ١٥٢٩م (٤٢)، ثم نقل إلى إحدى المدارس الثمان (٤٣)، التي يسميها (Repp) مدرسة المفتي الواقعة في الجهة الشرقية من الصحن مكان المولى عبد اللطيف الذي توفي سنة ٩٣٩هـ/ ١٥٣٢م، وكان هذا التعيين في سنة ٩٣٤هـ/ ١٥٢٧- ١٥٢٨م، وبقي فيها ٥ سنوات (٤٤) حتى قُبل في القضاء في بورسة في شوال ٩٣٩هـ/ إبريل- مايو ١٥٣٣م مكان الشيخ زادة حسن شلبي (٤٥). ثم نقل من قضاء بورسة إلى قضاء القسطنطينية (٤٦)، وكان ذلك بعد ستة أشهر من اشتغاله في قضاء بورسة، وكان ذلك في ربيع ثاني ٩٤٠هـ/ أكتوبر ١٥٣٣م، وقد خلف في قضاء القسطنطينية، سعدي شلبي (٤٧). ثم نقل إلى قضاء العسكر في ولاية روم إيلي سنة ٩٤٤هـ، ودام عليها ثماني سنين (٤٨)، وقد ذكر رِب (Repp) أن أبا السعود انتقل إلى قضاء العسكر مكان فناري زادة محيي الدين شلبي، وذلك في ١٥ ربيع ثاني ٩٤٤هـ/ ٢١ سبتمبر ١٥٣٧م (٤٩).

وقد نص القانون العثماني –وفقاً لقانون نامة محمد الفاتح– أن من يشغل منصب مدرس في إحدى مدارس الصحن يرتقي بعد ذلك إلى القضاء براتب خمسمائة آقجة، ثم يرقى بعدها إلى مقام قاضي العسكر، وقضاة العسكر هم أحد عناصر الديوان الذي يحضرونه أربعة أيام في الأسبوع (٥٠)، ويكون مقام قاضي دار السلطنة «القسطنطينية» بمنزلة مقام أمير الأمراء «البكلربكية» (٥١) والذي راتبه السنوي أربعمائة ألف آقجة (٥٢).

ولما توفي المفتي المولى سعد الله بن عيسى بن أمير خان الذي شغل منصب الإفتاء للفترة ٩٤٠ – ٩٤٥هـ/١٥٣٤ – ١٥٣٩م، اضطرب أمر الفتوى وانتقل من يد إلى يد (٥٣). **ويذكر صاحب كتاب الفقيه والسلطان أسماء المفتين الذين تداولوا مركز الإفتاء بعد المفتي سعد الله وهم:**

- المولى محيي الدين شيخ بن محمد بن إلياس ٩٤٥- ٩٤٩هـ/١٥٣٩ – ١٥٤٢م.

- المولى عبد القادر ٩٤٩هـ/ ١٥٤٢م.
- المولى محيي الدين محمد بن على بن يوسف بالي (المولى الفناوي) ٩٤٩ – ٩٥٢هـ/ ١٥٤٣ – ١٥٤٥م.
- ثم المولى أبو السعود بن محمد بن مصطفى العماد (أبو السعود أفندي) ٩٥٢ – ٩٨٢هـ/ ١٥٤٥ – ١٥٧٤م (٥٤)

وهكذا أصبح أبو السعود مفتياً للقسطنطينية وشيخاً للإسلام في ٢٢ شعبان ٩٥٢هـ/ ٢٩ أكتوبر (تشرين أول) ١٥٤٥م، واستمر في المنصب ثلاثين سنة هجرية (٥٥) ، ولم يشذ عن تاريخ تعيينه في الفتوى سوى العيدروسي (٥٦) ، حيث ذكر أنه تولى الإفتاء سنة ٩٥١هـ، ولا أظن الصواب يخالف تأريخ طاشكبري زادة في العقد المنظوم فهو الراجح عندي.

ويذكر الشوكاني أن السلطان سليمان عَيَّن له في وظيفته كمفتي للعاصمة راتباً يومياً قدره مائتين وخمسين درهماً (٥٧) وهو ما يعادل خمسمائة آقجة، وعلى الرغم من ذِكْر قانونامة أن الذي درّس في الصحن فإنه يتولى القضاء بخمسمائة آقجة (٥٨) ، إلا أنه ورد فيه أيضاً أن هناك من القضاة من يتقاضى ثلاثمائة آقجة ويكون بمنزلة المولوية، وهناك من يتقاضى مائة وخمسين آقجة، ويتصدر مقام الألاي بك والكتخدائية دفتر، ثم يرتقي في منصبه وراتبه حتى يتقاضى ثلاثمائة آقجة يومياً، وعندها يحق له تقلد منصب الدفتردار أو القضاء (٥٩) ، وواضح من ذلك أنه ليس لكل من يتولى مهمة قضاء أن يتقاضى فوراً خمسمائة آقجة يومياً حيث يكون قد درَّس في الصحن قبل ذلك، ولكنه يتدرج في الرتبة والراتب حتى يصل إلى مرتبة «أقضى قضاة المسلمين» ويكون مقره العاصمة فحينها يتقاضى خمسمائة آقجة يومياً، كما في قانونامة (٦٠).

مشيخة الإسلام:

يطلق هذا اللقب على أصحاب الفُتْيا الذين يفصلون في المسائل الخلافية، وقد بلغ اللقب أوج مجده بعد أن أصبح يطلق على مفتي القسطنطينية، حيث اكتسب منصبه أهمية سياسية ودينية لا نظير لها. وقد بدأ نفوذ مفتي العاصمة يظهر أيام سليم الأول، ومنذ المفتي المشهور زمبللي علي جمالي أفندي (١٥٠١ – ١٥٢٥م) ، ولم يَفْضُل مفتي العاصمة سائر العلماء إلا في عهد سليمان القانوني. ولكن لقب شيخ الإسلام لم ينفرد به مفتي العاصمة فحسب، وإنما ظل أيضا يطلق على سائر المفتين أو معظمهم. وكان للسلطان العثماني أن يصرف شيخ الإسلام عن منصب الفتوى في العاصمة دون أن يرفع عنه لقب «شيخ الإسلام»، لكن أبا السعود أفندي كان آخر مفتي استطاع أن يحتفظ بمنصبه سنين

طويلة متعاقبة (١٥٤٥ – ١٥٧٤م) . ومن الطبيعي أن يكون شيخ الإسلام –وباستمرار– من الأسر المسلمة، وليس من الدوشرمة أولاد النصارى كما هو الحال في كبار عمال الدولة وكبار ضباط الجيش. ويحصل المفتي على مشيخة الإسلام وعلى منصب مفتي العاصمة بعد أن يتقلب في مناصب القضاء العليا، وفي الأغلب قضاء العسكر، وعلى الرغم من عدم وجود زيٍّ معين لمن يتولى إفتاء العاصمة إلا أنه كان يتميز دائماً بالبساطة حيث يرتدي قفطاناً أبيضاً موشّىً بالفراء، وعمامة مزينة بشريط من القصب، وليس هذا الشكل إلزامياً ولا دائماً (٦١) .

وقد ساوى قانونامة بين شيخ الإسلام والدفتر دار والصدر الأعظم من حيث الرتبة، وأكد على أن المفتي «شيخ الإسلام» هو أرفع رتبة من باقي الوزراء بدرجات، وله الصدارة عليهم في كل الأوقات (٦٢) .

وأعطى القانون ألقاباً لمفتي العاصمة (شيخ الإسلام) ، والخواجة أفندي (معلم السلطان) ، وقضاة العسكر (وهو منصب أبو السعود قبل توليه الإفتاء ومشيخة الإسلام) ، وهذه الألقاب: «أعلم العلماء المتبحرين، أفضل الفضلاء المتورعين، ينبوع الفضل واليقين، وارث علوم الأنبياء والمرسلين، كشاف المشكلات الدينية، وصحّاح المتعلقات اليقينية، كشاف رموز الدقائق، حلال مشكلات الحقائق، شيخ الإسلام والمسلمين، مفتي الأنام والمؤمنين، المستغني عن التوصيف والتبيين، مربينا (خواجتنا) مولانا محمد أدام **الله** فضائله...» (٦٣) .

ويتضح من الألقاب السابقة ذلك الطابع الصوفي للدولة العثمانية من خلال كلمات: الكشاف، والرموز، .. وغيرها.

وقد ساهم شيخ الإسلام بشكل عام بفتاويه في التشريع السلطاني، فقد أفتى أبو السعود أفندي كثيراً من الفتاوى السياسية والتشريعية التي سنتعرض لذكرها تحت عنوان «من فتاويه»، والتي من أهمها: تصديقه على قانونامة الذي أصدره سليمان القانوني. وكان أبو السعود– كسائر مفتي العاصمة الذين سبقوه أو تبعوه– «أقل رجعية» كما تصفه دائرة المعارف وهو بالمعنى العصري «متنور ومنفتح»، وقد وصفته أنه أقل رجعية من معظم رجال الدين، وذلك أنه «عارض حمل جميع النصارى على الدخول في الإسلام قهراً وغصباً» (٦٤) .

وكما كان للمفتي (شيخ الإسلام) أن يرشح القضاة لدى السلطان، ومن النادر أن يتولى هو نفسه القضاء (٦٥)، فإن أبا السعود قد حدد رواتب للموظفين لديه في مكتب الإفتاء، وحدد مراتبهم ومحصلاتهم (رواتبهم)، وكان يأخذ تصديق السلطان على تعيينهم

وعلى رواتبهم(٦٦) ، وقد تحدث كوثراني في كتابه «الفقيه والسلطان» عن مرحلة أبي السعود، واعتبرها «انعطافاً في تاريخ منصب الإفتاء في الدولة العثمانية، فمنذ هذه المرحلة –وهي مرحلة التأسيس التشريعي والقانوني الدائم للدولة الذي استمر حتى مرحلة التنظيمات الجديدة في أواسط القرن التاسع عشر– يدخل منصب الإفتاء في إطار المؤسسة الإدارية والقانونية تحت عنوان «مشيخة الإسلام»، ومن خلال مكاتب وإدارة ومراسم وموظفين»(٦٧).

وقد تحدث طاشكبري زادة في كتاب العقد المنظوم عن شيء قريب مما ذكره كوثراني قائلاً: «وأُلقيت مقاليده لديه –أي أمر الإفتاء– فنظم مصالحه نظم اللآل [اللآلئ]، واشتغل بتشييد مبانيه أحسن الاشتغال وسيقت إليه الركائب من كل قطر وجانب ، وازدحم على بابه الوفود من أصحاب المجد والجدود» (٦٨) .

ومن الواضح أن طاشكبري زادة لم يشر بصريح العبارة إلى هيئة مشيخة الإسلام لكن كلامه يحمل على هذا المعنى، حيث كان هناك إدارة وموظفون ومكاتب، وهو ما يقوله كوثراني: «ومع تنظيمات السلطان سليمان، فقد اكتسبت مؤسسة الإفتاء تنظيماً إدارياً واسعاً وأضحت مركزاً من مراكز القوى السياسية في الدولة، فمكتب شيخ الإسلام دُعي (باب مشيخت) ، وأُلحق به مكتب آخر (باب فتوى) أو (فتوى خانه) ، واستحدث نوعاً من أمانة السر دُعي الموظف فيها (التلخيصجي) ، ونظمت العلاقة بين شيخ الإسلام والصدر الأعظم والوزراء وفقاً لبروتوكولات محددة يتقدم فيها شيخ الإسلام على الجميع، كما ترأس شيخ الإسلام هيئة العلماء، واعتبر الهيئة الإسلامية الحاكمة المؤلفة من مفتي عواصم الولايات والمدن الرئيسية، وقضاة المناطق والمدرّسين وأئمة المساجد والخطباء والوعّاظ والمؤذنين، وكان يُصرف على هذه الهيئة ومؤسساتها من مساجد وزوايا وتكايا ومستشفيات ومدارس، وأعمال برٍّ من إيرادات الأوقاف الخيرية التي تخصصها الدولة لهذا القطاع الاجتماعي الديني» (٦٩) .

وقد أكد (Repp) من مصادره مثل تلك المعلومات، حيث حصل مكتب الإفتاء في عهد أبي السعود على القوة والهيبة، وأصبح أبو السعود يُعرف بالناطق باسم العلماء، ولكن في نهاية عهده أصبح المكتب ذو تدرُّج طبقي في الوظيفة، وأصبح هناك تسلسل في الرواتب حسب الدرجة، وتغيّر الوضع بعد وفاته، وأصبحت هناك تغيرات على المكتب، مع بقاء كثير من أعماله كما تركها أبو السعود (٧٠) .

ومهما يكن من أمر، فقد اتضح أن الدور المهم الذي قام به أبو السعود أفندي كان متميزاً عمن سبقه من شيوخ الإسلام ومفتي القسطنطينية، وذلك بتشكيله هيئة الإفتاء

أو هيئة مشيخة الإسلام وتنظيمها وترتيب درجات الموظفين فيها وتعيين مرتباتهم، ولم يقتصر هذا التنظيم على العاصمة بل شمل مفتي الولايات والمدن الرئيسية وترشيح القضاة. وبذلك يكون أبو السعود قد مارس دوراً ريادياً في المؤسسة الحاكمة من خلال تنظيماته الإدارية والتشريعية وفتاويه السياسية والعامة وتصديقه على قانونامة سليمان القانوني، وهو دور لم يسبقه إليه أحد ولم يدركه بعده أحد من شيوخ الإسلام في الدولة العثمانية.

أهليته للفتوى:

كانت الفتوى هي المهمة الأساسية لمنصب شيخ الإسلام، وهي مهمة ليست بالهينة لما تتطلبه من سعة علم، ودقة الملاحظة، وفصاحة اللسان، وحضور البديهة، وحسن السيرة. وقد وصف المؤرخون أبا السعود بصفات حسنة كثيرة؛ فبعضهم قال: «كان سلوكه لا عوج فيه ولا أمتى» (٧١) ، وبعضهم يقول: «كان أبو السعود عالماً عاملاً وإماماً كاملاً شديد التحري في فتاويه حسن الكتابة عليها، وقدراً مهيباً، حسن المجاورة، وافر الإنصاف، دَيِّناً خَيِّراً، سالماً مما ابتُلي به كثير من موالي الروم من أكل المكيفات، سالم الفطنة، حسن القريحة، لطيف العبارة، حلو النادرة» (٧٢) .

ويصفه صاحب الشذرات بقوله: «سارت أجوبته في جميع العلوم وجميع الآفاق مسير النجوم، وجُعلت رشحات أقلامه تميمة نَحْرٍ لكونها يتيمة بحر يا له من بحر، وكان من الذين قعدوا من الفضائل والمعارف على سنامها وغاربها، وضربت له نوبة الامتياز في مشارق الأرض ومغاربها، تفرد في ميدان فضله فلم يجاره أحد، وانقطع عن القرين والمماثل في كل بلد، وحصل له من المجد والإقبال والشرف والإفضال مالا يمكن شرحه بالمقال» (٧٣).

وأضاف صاحب العقد المنظوم إلى ذلك قوله: «كتب الجواب مراراً في يوم واحد على ألف رقعة مع حسن المقاطع والمقاصد... وكان يكتب الجواب على منوال ما يكتب السائل من الخطاب، واقعاً على لسان العرب والعجم والروم من المنثور والمنظوم، وقد أثبت منها ما يستعذبه الناظر ويستحسنه أرباب البصائر» (٧٤) .

وقد نقل العيدروسي عن أبي السعود قوله عن نفسه: «جلست يوماً بعد صلاة الصبح أكتب على الأسئلة المجتمعة، فكتبت إلى صلاة العصر على ألف وأربعمائة واثني عشرة فتيا» (٧٥) .

وقد تحدثنا سابقاً عن نشأته والعلماء الذين تربى على أيديهم، وذكرنا أنه حفظ كتاب المفتاح للسكاكي، وهو كتاب مشهور في البلاغة و علوم اللغة العربية، جعله يتقن العربية حتى أطلق عليه بعضهم بأنه «مفسر شاعر من علماء الترك المستعربين» (٧٦) ، ولا شك

أن إلمام أبي السعود باللغات العربية والتركية والفارسية مكنه من الاطلاع على ثقافات متعددة مما وسَّع مداركه وزاد في علمه وجعله أقدر على مخاطبة أهل تلك اللغات بلغاتهم ومن خلال ثقافاتهم.

وقد كان أبو السعود من علماء الحنفية وجاءت له ترجمة في كتاب «الفوائد البهية في تراجم الحنفية» (٧٧) ، وذكرت المصادر أنه فقيه حنفي، ومن الطبيعي أن يتولى عالم مثله منصب مفتي العاصمة وشيخ الإسلام حيث كان مذهب الدولة العثمانية والسلاطين هو المذهب الحنفي.

وقد ساعدته نباهته وسعة علمه وسلاسة منطقه وكتابته في سرعة الإفتاء وكثرته كما بينت المصادر السابقة. وكان يجيب السائل على نحو أسلوبه في السؤال، فإن كان بالعربية جاوبه بالعربية، وإن كان نثراً جاوبه نثراً، وإن شعراً فشعراً، وإن كان فارسياً ففارسياً.. وهكذا (٧٨) .

صفاته:

كان أبو السعود «طويل القد خفيف العارضين غير متكلف في الطعام واللباس، غير أن فيه نوع مداهنة واكتراث بمداراة الناس، وفيه الميل الزائد والنعومة إلى أرباب الرياسة والحكومة، وكان ذا مهابة عظيمة وتؤدة جسيمة، قلما يقع في مجالسته للعظام المبادرة بالخطاب والكلام، وكان واسع التقرير سائغ التحرير، يلتقط الدرر من كلمه ويتناثر الجوهر من حكمه..» (٧٩) . وقد ذكرنا في أهليته للفتوى بعض صفاته الحسنة (٨٠) .

ذكر من عيوبه أنه أفرط في محبة المال والجاه والاستظلال بظل الملك (٨١) . وهو ما سبق أن ذكره طاشكبري زادة بقوله: «فيه الميل الزائد والنعومة إلى أرباب الرياسة والحكومة»، ومثال ذلك تحصيله الإنعامات والمرتبات على تفسيره الذي أرسله إلى السلطان سليمان ولما «ولي السلطان سليم الثاني العرش شرفه بوضعه يده على عمامته واحتضنه بشغف، ورفع مرتبته إلى ٧٠٠ آقجة في أول شعبان ٩٧٤هـ/١١ فبراير ١٥٦٧م» (٨٢) . ولولا قربه من السلاطين وقلوبهم لما حصل على تلك المكانة، فقد كان في عصره من هو مثله أو أعلم منه لكنهم اعتزلوا السلاطين فاعتزلهم السلاطين، ومنهم: «الفقيه الحنفي الصوفي محمد أفندي البرقاوي (ت ٩٨١هـ/١٥٧٣م) الذي كان نداً مناوئاً لشيخ الإسلام أبي السعود أفندي، وكان البرقاوي ممن اعتزلوا السياسة وانصرفوا إلى التدريس والتأليف، وحافظ على استقلاليته حيال أعلى مراتب السلطات في الدولة» (٨٣) ، وهو الأمر الذي أفسح المجال أمام أبي السعود ليتصدّر الفتوى ويروق اختياره للسلاطين.

ولعل سعة علمه وحسن مناظرته جعلت السلطان سليمان يقربه ويُنعم عليه بمنصب مفتي القسطنطينية، وقد تأكد ذلك للسلطان في مناظرة عقدها بين أبي السعود، وبين ثلاثة من علماء عصره، رجح فيها أبو السعود وتبيَّن فضله (٨٤) ، فلم يكن قربه من السلطان عن مداهنة وتزلف بل إن السلطان رأى فيه ما يشغل المنصب على خير وجه.

وذُكر من عيوبه أنه «أول من جعل تقديم الأطفال سُنَّة فبقيت تلك السيرة كما سَنَّها، فصارت سبباً لانطفاء نبراس العلم ودروسه وتعطيل أطلاله ورسومه ودروسه» (٨٥). أي أنه أول من فضّل تعليم الأطفال على تعليم الكبار وقربهم إليه بدل تقريب الكبار مما جعل الخفاجي يعتبره مضيعة للعلم. ومن عيوبه أيضاً «افتتانه بآثاره وروائع كتبه وأشعاره»(٨٦)، على أن هذه الصفة ليست من شيم العلماء، فليس عالماً من اغتر بعلمه.

من فتاويه:

كان أبو السعود أفندي يفتي في مسائل عوام الناس وخواصهم، كما يفتي للسلاطين فيما يخص حكمهم وتشريعهم، كما أنه كان يفتي في العلوم الفنية (٨٧) وفي إعلان الحرب والمال العام وغيرها. لذا فقد اكتسب شهرة متميزة عن غيره في هذه الجوانب لاسيما مع تصديقه على قانونامة السلطان سليمان القانوني الذي يَخرُج كثيراً عن الشريعة الإسلامية، **ومن أبرز فتاويه مما له علاقة بالسياسة العامة:**

١. أفتى للسلطان سليمان القانوني بجواز قتل ابنه الشيخ مصطفى زادة الذي تمرد على أبيه وطالب بالسلطنة، وتم قتله وإعدامه في شوال ٩٦٠هـ/ نوفمبر ١٥٥٣م (٨٨) .

٢. أفتى للسلطان سليم الثاني بجواز قتل أخيه بايزيد شاه زادة على أساس أنه متمرد، وفعلاً فقد قاتل سليم، بايزيد وهزمه في شعبان ٩٦٦هـ/ مايو ١٥٥٩م.

٣. أفتى بجواز الحملة العسكرية على قبرص، وتخليصها من البنادقة وإخضاعهم، وذلك في ذي الحجة ٩٧٧هـ/ مايو ١٥٧٠م (٨٩) .

٤. أفتى بجواز الحملة على البندقية سنة ١٥٧٠م (٩٠) .

٥. صادق على قانونامة الذي أصدره سليمان الأول (٩١) ، وهو بمثابة الإفتاء بشرعية ما جاء فيه وجوازه، وقد وردت فيه تجاوزات صريحة للحدود التي شرعها **الله** سبحانه وتعالى في صريح القرآن الكريم، كحد السرقة وحد الزنا، فقد استبدلهما بالغرامة المالية (٩٢) .

٦. وبعد فتح بلغراد -وقد اشترك في الحملة عليها- أفتى بجواز وقف النقود والمنقول(٩٣) من المال سواء ما يخص الإرث الذي لا وريث له أم المنقول في البلاد المفتوحة.

٧. عارض حمل جميع النصارى على الدخول في الإسلام قهراً وغصباً (٩٤) .

كانت تلك أهم فتاويه في السياسة العامة للدولة، وبالمقابل فقد كانت لأبي السعود أفندي فتاوى عامة لعامة الناس، ومن هذا القبيل:

♦ سئل عن القهوة قبل أن يَكمُل اشتهارها بعد ما تبين له اجتماع الفسقة على شربها، فأجاب بقوله: «ما أكب أهل الفجور على تعاطيه فينبغي أن يجتنبه من يخشى الله ويتقيه. وهذا ليس فيه تصريح بتحريمها، بل يقتضي أن الأولى تركها حذراً من التشبه بالفجار»(٩٥) .

♦ وسئل عن قوم اتخذوا قول لا إله إلا الله موضوعاً لتحريف النغمات ورعاية لصناعة الأصوات، فطَوْراً يزيدوَن وطَوْراً ينقصون على حسب ما يلائم الصناعات الباطلات والآراء الفاسدات، لا يرجون من ذلك الله تعالى وقاراً بل اتخذوا ذلك لبدعتهم شعاراً، فأجاب: ما ذُكر أمرٌ مختَرَع مكروه ومكرٌ مبتدعٌ بئسما مكَروه، واعتبر أن جعل تلاوة القرآن كترنيمات الأغاني أنه كالذين يحرفون الكلم عن مواضعه، وحذرهم من العذاب الشديد، وبيَّن أن المندوب إليه هو تزيين الأصوات بالقرآن الجليل من غير تغيير فيه ولا تبديل (٩٦) .

وفي هذين المثالين السابقين تظهر عند أبي السعود مَلكة القياس، وهي مَلكة قد أفاض في استعمالها واعتُبر مجتهداً لاسيما في فتاويه السياسية آنفة الذكر، ولست أضع تقييماً لصحة هذه الفتاوي بل أعارضه في أهمها؛ وهو تعطيل حدود الله، ولا يمنع ذلك من أن نتصور كيف قام بهذا العمل الخطير، فمن السذاجة أن نعتقد أنه أفتى بذلك لمجرد رغبة السلطان، بل مما لا شك فيه أنه اتخذ أدلة –مهما ضعفت أو قويت– فإنها تبقى أدلته التي احتج بها وأفتى في ضوئها، وليس المجال للخوض فيها وحصرها.

مصنفاته:

على الرغم من طول الفترة التي عاشها أبو السعود (٨٩٨ – ٩٨٢هـ) فإن مصنفاته ليست بالكثيرة، فقد عاقه الدرس والفتوى والاشتغال بهما عن التفرغ للتصنيف غير أنه اختلس فرصاً صرفها إلى التفسير والفقه وغيرها (٩٧) ، **ومن مصنفاته:**

١. له حاشية على «العناية» من أول «كتاب البيع» من الهداية، تسعها عدة من الكراريس والأوراق (٩٨) .

٢. وكتب صوراً تتعلق بأوقاف الملوك والوزراء، زاد فيه على من قبله (٩٩) .

٣. بضاعة القاضي في الصكوك (١٠٠) .

٤. ثواقب الأقطار في أوائل منار الأنوار في الأصول [١٠١] .

٥. حسم الخلاف في المسح على الخفاف.

٦. غلطات العوام (*) .

٧. غمرات المليح في أول مباحث قصد العام من التلويح.

٨. الفتاوى.

٩. قانون المعاملات.

١٠. معاقد الطراز.

١١. موقف العقول في وقف المنقول.

١٢. ميمية (قصيدته المشهورة) .

١٣. نهاية الأمجاد على كتاب الجهاد على الهداية للمرغنياتي [١٠٢].

١٤. تهافت الأمجاد في فروع الفقه الحنفي.

١٥. تحفة الطلاب في المناظرة [١٠٣] .

١٦. تسجيل الأوقاف.

١٧. قصة هاروت وماروت.

١٨. رسالة في مسائل الوقوف [١٠٤] .

١٩. شرح على ألفية ابن مالك، وبعض الحواشي على تفسير الكشاف [١٠٥] .

٢٠. وله التفسير المشهور عند الناس بتفسير أبي السعود في مجلدين ضخمين سماه: (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم). وسنخصه بتفصيل [١٠٦] .

وقد أشارت المصادر التي ذكرت هذه المصنفات لأبي السعود إلى أن معظمها مخطوط وغير مطبوع، بخلاف تفسيره المشهور والمطبوع.

تفسير أبي السعود:

واسمه: «إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم» [١٠٧] . لما بلغ تسويده إلى سورة «ص» وطال العهد، فبيَّضَه في شعبان ٩٧٣هـ [١٠٨] وأرسله إلى السلطان سليمان القانوني مع ابن المعلول [١٠٩] ، فقابله السلطان بحسن القبول، وأنعم عليه وزاد في وظيفته –أي مرتبه اليومي– من ٣٠٠ أقجة إلى ٥٠٠ أقجة [١١٠] ، ثم بيَّضَه إلى تمامه بعد سنة [١١١] ،

وأرسله إلى السلطان ثانية بعد إتمامه، فقابله السلطان بمزيد لطفه وإنعامه وزاد في وظيفته مائة أخرى (١١٢) ، فأصبح راتبه ٦٠٠ آقجة يومياً.

وقد جمع في تفسيره ما في تفسير البيضاوي، وزاد فيه زيادات حسنة من تفسير القرطبي والثعلبي والواحدي والبغوي وغيرها (١١٣) ، فضلاً عن تفسير الكشاف. وقد وصف طاشكبري زادة تفسيره بقوله: «وقد أتى فيه بما لم تسمح به الأذهان ولم تقرع به الآذان، فصدّق المثل السائر كم ترك الأول للآخر» (١١٤) .

ووصفه اللكنوي بقوله: «وقد طالعت تفسيره وانتفعت به وهو تفسير حسن ليس بالطويل الممل ولا بالقصير المخل، متضمن على لطائف ونكات ومشتمل على فوائد وإشارات» (١١٥) .

ويثني في مقدمة تفسيره «على تفسير الكشاف وأنوار التنزيل للبيضاوي، غير أنه لم يغتر بما جاء في الكشاف من الاعتزالات، ولم يهتم بإبداء وجوه المناسبات بين الآيات، كما يعرض أحياناً لذكر القراءات بقدر ما يوضح به المعنى، كما أنه مُقلٌّ في سرد الإسرائيليات، ولكن يلحظ عليه أنه يروي بعض القصص عمن اشتهر بالكذب، كما يُقِلُّ من ذكر المسائل الفقهية، وهو مرجع يعتمد عليه كثير ممن جاء بعده من المفسرين، ولهذا طبع مراراً»(١١٦).

ويهتم تفسير أبي السعود بسبك العبارة وصوغها، ومولع ببلاغة القرآن التي اهتم بالكشف عنها حتى يكاد يكون أول المفسرين المبرزين في هذه الناحية (١١٧) .

ويعرض أحياناً للناحية النحوية، ويُنزل الآية على اختلاف الأعاريب ويرجِّح واحداً منها ويدلل على رجحانه... وهو غير مسرف فيما يضطر إليه من التكلم عن بعض النواحي العلمية (١١٨) .

ويقع الكتاب في مجلدين ضخمين، وطُبع في بولاق الطبعة الأولى سنة ١٢٧٥هـ، ثم أصدرته المطبعة المصرية سنة ١٣٤٧هـ، أما النُسخ المخطوطة فهي ١٢ نسخة موزعة على أماكن مختلفة (١١٩) .

أشعاره:

لقد أتقن أبو السعود أفندي اللغة العربية وآدابها حتى دُعي مستعرباً، وصاغ كثيراً من فتاويه بلغة أدبية رائعة، منها النثر، والشعر، وفقاً لهيئة السؤال، كما أنه أتقن الفارسية بجانب التركية وصاغ الشعر في اللغتين أيضاً، وكان له شعر في الشوق والحنين، **منها**

قوله:

يــا بائناً ومحلــه بفؤادي ... كيف البعــاد وأينمــا تفتاز
زمَّت ركابك للرحيل بدولة ... الله جــارك حينمــا تجتــاز
وجدي وأشواقي إليك حقيقة ... والشوق منه حقيقة ومجاز[١٢٠]

وقال عنه الخفاجي: «على أنه لو قيل أنه أشعر أهل جلدته، فالرائد لا يكذب أهله»، والذي اعتبر أن قصيدته الميمية تتطاول إتقاناً على المعرّي في ميميته [١٢١]. ومطلع ميميته:

أبعــد ســليمي مطلــب ومرام ... وغــير هواهــا لوعــة وغــرام
وفوق حماهــا ملجــأ ومثابة ... ودون ذراهــا موقــف ومقــام
وهيهات أن يثني إلى غير بابها ... عنان المطايا أو يشد حزام [١٢٢]

وله شعر يشير إلى تعلق النفس البشرية بالعلم الجسماني [١٢٣]، **ومطلعها**:

طــال الــثراء بــدارة الهجران ... مثوى الكروب قرارة الأشــجان
معمورة الــلأواء معترك الردى ... مأوى الخطوب غيابة الأحزان
ياحــيرة لغريب ألقــاه النوى ... في مهمه نــاء عــن العمران

وله في الزهد وفي تحية الكرام وحبِّهم وفي النصيحة وفي الضراعة وغيرها [١٢٤].

وفاته:

توفي أبو السعود وهو على الإفتاء، في الثلث الأخير من ليلة الأحد ٥ جمادي الأولى[١٢٥] ٩٨٢هـ/ ٢٣ أغسطس ١٥٧٤م [١٢٦]، وحضر جنازته العلماء والوزراء وسائر أرباب الديوان، وخلق لا ُيحصون كثرةً، وشهدوا له بالرحمة والرضوان وصلى عليه المولى سنان محشي، في جامع السلطان محمد خان، ودُفن بمقبرته التي أنشأها بالقرب من قبر أبي أيوب الأنصاري [١٢٧].

وشذ العيدروسي في النور السافر في تحديد تاريخ وفاته، وجعله من وفيات سنة ٩٥٢هـ وقال إنه توفي في جماد الآخر سنة ٩٥٢هـ، وسبق أن شذ في تاريخ ولادته حين قال أنه ولد في ١٩ صفر ٨٩٦هـ [١٢٨]، لكن قرب طاشكبري زادة والغزي من بلاد أبي السعود ومن تاريخ حياته، يجعلني أفضل روايتهم فضلاً أن اللكنوي يذكر رداً وجيهاً مفاده أن أبا السعود عاش إلى ما بعد وفاة السلطان سليمان القانوني وأن ابنه السلطان سليم خان أكرمه إكراماً عظيماً [١٢٩]، وقد تولى سليم خان ابن سليمان القانوني الحكم في ربيع الأول سنة ٩٧٤هـ.

ولما أتى نعيه إلى الحرم المكي نودي بالصلاة عليه من أعلى زمزم، وصُلي عليه صلاة الغائب، ورثاه جماعة من أهل مكة منهم الإمام رضي الدين محمد بن أحمد القازاني الشافعي (١٣٠).

وقال الانتشاري في تاريخ وفاته شعراً (١٣١) :

أمسى بجوار ربه ذي الحلم   مفتي الإسلام بل سمي الاسم
والعلم بكى مذ قيل في تاريخه   قد مات أبو السعود مولى العلم

ورثاه من أصحابه السيد مصطفى بن السيد حسن، **جاء فيه** (١٣٢) :

أين الذي يسبي النهى بكلامه   وقد انتهى في الحسن والإعراب
شمس البلاد وصدرها ورئيسها   مفتي الأنام وواحد الأقطاب
أعني بذاك أبا السعود الفاضلا   ورئيس أهل العلم والألباب
أمسى رهيناً في القبور إلى القيام   وماله من عودة وإياب
قد كنت بحراً للشريعة لم تزل   تلقي لنا در الكلام عجاب
ما العلم إلا ما حويت حقيقة   وعلوم غيرك في الفلا كسراب
يا رب روّح روحه بسعادة   وكرامة في جنة وثواب

وقد أطلق اسمه على أحد شوارع القسطنطينية المهمة (١٣٣) .

الخاتمة:

برزت أهمية شخصية أبي السعود أفندي من نواحي متعددة:

♦ فهو من علماء الحنفية.

♦ ترقى في سلم التدريس حتى بلغ القضاء، ثم ترقى في القضاء حتى أصبح قاضي العسكر ويحضر الديوان، ثم أصبح مفتياً للعاصمة وشيخاً للإسلام.

♦ كان أول من شكل هيئة للمفتين تشرف على نواحي الوعظ والخطابة والإفتاء، وما شابه في العاصمة والولايات والمدن الرئيسه، وتربع هو على رأسها.

♦ أمضى ثلاثين عاماً في منصب مفتي القسطنطينية وهي مدة لم يبلغها أحد من مفتييّ القسطنطينية لا من قبله ولا من بعده.

♦ ساهم بشكل مباشر وغير مباشر في جملة التشريعات القانونية التي سنّها السلطان سليمان القانوني، وأهمها قانونامة الذي صادق على ما جاء فيه رغم انحرافه عن الشريعة

في قضايا الحدود الصريحة في القرآن الكريم.

♦ فسَّر القرآن الكريم بأسلوب بلاغي رصين حتى دعي: خطيب المفسرين.

♦ قال شعراً نافس فيه شعراء العرب الأقحاح كالمعرّي، وله شعر بالتركية والفارسية.

♦ له فتاوى هي من الخطورة بمكان كفتواه للقانوني بقتل ابنه المتمرد، وكذلك فتواه لسليم الثاني بقتل أخيه بايزيد.

♦ عيّن أبو السعود كمفتي للعاصمة في عهد سليمان القانوني، فأصبح مفتياً لأحد أهم سلاطين الدولة العثمانية الذي عايش مرحلتي القوة والضعف معاً.

وعلى عظم وأهمية دور المفتين وشيوخ الإسلام في الدولة العثمانية فإن الدراسات العربية لم تولِهم اهتماماً خاصاً، بينما قام Repp بهذا الدور، وتناول ستة عشر مفتياً في صدر الدولة العثمانية.

وقد أظهرت الدراسة بأن شهرة المفتين واكبت شهرة السلاطين، وقد انعكست قوة السلاطين أو ضعفهم على قوة المفتين وضعفهم بعلاقة عكسية. وعلى الرغم من سلبيات سيرة أبي السعود وخاصة في قضية فتاويه بالقتل وتصديقه على قانونامة؛ إلا أنه أعتُبر مجتهداً له رأيه الذي استند إليه مهما بلغ هذا الرأي من الضعف والرجحان، فلسنا نناقش فتاويه من ناحية شرعية، ولكن يمكن القول إن أبا السعود كما أسهم في صياغة تشريعات إدارية وقانونية مهمة للدولة العثمانية بقيت تعمل بها لأكثر من مائتي عام، فإنه أسهم بالمقابل في بذر بذور الدمار والفتنة في صفوف الهيئة الحاكمة من خلال إجازته قتل السلطان لمن يتمرد عليه حتى لو كان أخاه أو ابنه، وأيضاً صرف الدولة العثمانية عن صبغتها الإسلامية رغم الغبش الموجود على هذه الصبغة، وذلك من خلال تشريعاته الجديدة في قانونامة سليمان القانوني.

الهوامش:

١. جميل بيضون وآخرون، تاريخ العرب الحديث، (إربد: دار الأمل، ١٩٩٢م) ص ٢٠.

٢. أحمد عبد الرحيم مصطفى، أصول التاريخ العثماني، (القاهرة: دار الشروق، ط ٣، ١٩٩٨م) ص ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩.

٣. محمد عرابي نخلة، تاريخ العرب الحديث، تحكيم: د. علي محافظة، (عمان: جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨م) ص ١٥، ١٦.

٤. مصطفى، أصول التاريخ العثماني، ص ١٤٣.

٥. طاشكبري زادة، الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، والعقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم، (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٧٥م) ، ص٤٤٠، ويجب الذكر أن الشقائق النعمانية هي للمؤلف وقد توفي سنة ٩١٨هـ، لكن «العقد المنظوم» أورد ترجمة للمؤلف وتضمن تراجم لمن ماتوا بعده، وذلك يعني أن له مؤلفاً آخر لم ترد ترجمته في الكتاب نفسه، لذلك سنشير للكتاب: طاشكبري زادة، العقد المنظوم؛ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج١، (بيروت: دار الفكر، سنة ١٩٨١م) ، ص٦٥؛ الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر، ريحانة الألبا وزهرة الحياة الدنيا، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو، ج٢، (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلمي وشركاه، ١٩٦٧م) ، ص٢٧٥، لكن محققه ذكره باسم: محمدبن محمد بن مصطفى العمادي؛ الشوكاني، محمد علي، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، ج١ (بيروت: دار المعرفة، ١٣٤٨هـ) ص ٢٦١؛ ابن القاضي، أحمد بن محمد المكناسي، أبو العباس، ذيل وفيات الأعيان المسمّى: درة الجمال في أسماء الرجال، تحقيق د. محمد الأحمدي أبو النور، ج٣، (القاهرة: دار التراث، ١٩٧٠) ص ٣٠٥، بينما ذكر محققه أن اسمه: محمد بين محمد.. العمادي ص ٣٠٦؛ عبد الحي الكنوي، الفوائد البهية في تراجم الحنفية، (الهند- بنارس: مكتبة ندوة المعارف، ١٩٦٧) ص ٤٩؛ دار الكتب المصرية، فهرس الخزانة التيمورية، ج١، (القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٤٨) ص٨؛ محمد ثابت الفندي وآخرون، دائرة المعارف الإسلامية، نقلها إلى العربية: محمد ثابت الفندي وآخرون، ج١ (د. م. : د. ن. ، ١٩٣٣) ص ٤٨؛ وجيه كوثراني، الفقيه والسلطان (بيروت: دار الرشيد، ١٩٨٩) ص ٧٩٩.

٦. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/ ٤٥٣.

٧. الغزي، نجم الدين محمد بن محمد بن أحمد، الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة،

تحقيق د. جبرائيل سليمان جبوري، ج٣ (بيروت: دار الفكر، د. ت.) ص ٢٥؛ ابن العماد، عبد الحي، أبو الفلاح الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، ج٨ (بيروت: دار الآفاق الجديدة، د. ت.) ص ١٩٨؛ محمود مقديش، نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، تحقيق علي الزواري ومحمد محفوظ، ج٢، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨) ص ٤٩؛ العيدروسي، شمس الدين محيي الدين عبد القادر بن شيخ بن عبد الله، تاريخ النور السافر عن أخبار القرن العاشر، صححه وضبطه: الأستاذ محمد رشيد أفندي الصفار، (بغداد: المكتبة العربية، ١٩٣٤) ص ٢٣٩.

٨. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٤٥٣؛ اللكنوي، الفوائد البهية، ص٤٩؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠؛
R. C. Repp, The Mufti of Istanbul, (Oxford: Oxford University, 1986) p. 272.

(*) يقول خليل ساحلي أوغلو: إن محيي الدين هو لقبٌ لمن اسمه محمد، وفقاً لطريقة ذلك العصر، إذ كل محمد يُلقب بمحيي الدين، وكل مصطفى بمصلح الدين، وكل محمود ببدر الدين أو شمس الدين، وكل أحمد بشهاب الدين، وهكذا. أنظره: خليل ساحلي أوغلو، قانون نامة آل عثمان (ترجمة) ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، (عمان: عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، المجلد ١٣، العدد ٤، نيسان ١٩٨٦م) ص ١٠٨

٩. العيدروسي، النور السافر، ص٢٣٩.

١٠. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠، واعتمد عليه وجيه كوثراني في كتابه: الفقيه والسلطان، ص ٧٩.

١١. دائرة المعارف الإسلامية، ج٢، طهران: بوذجميري، ص٤٥٣– ٤٥٤.

١٢. العيدروسي، تاريخ النور السافر، ص٢٣٩.

١٣. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 273، وهذا ليس رأيه الذي تبناه.

١٤. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٤٥٣، دائرة المعارف الإسلامية، ١/٣٤٨.

١٥. الشوكاني، البدر الطالع، ١/٢٦١.

١٦. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

١٧. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 273.

١٨. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢/٢٧٥؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٣.

١٩. دائرة المعارف الإسلامية، ج٢، انتشارات جهان، ١/٣٤٨.

٢٠. ابن القاضي، درة الجمال، ٣/٣٠٥.

٢١. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٣.

٢٢. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.
٢٣. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 274.

٢٤. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠؛ Repp, The Mufti of Istanbul,p. 272

٢٥. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠؛ Repp, The Mufti of Istanbul,p. 273
٢٦. Loc. Cit.

٢٧. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

٢٨. اللكنوي، الفوائد البهية، ص٤٩.

٢٩. الغزي، الكواكب السائرة، ٣/٣٥.
٣٠. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 275.

(*) هو يوسف بن بكر السكاكي عالم متبحر في النحو والصرف وعلم المعاني والبيان والعروض والشعر، توفي سنة ٦٢٦هـ، أنظر: طاشكبري زادة، طبقات الفقهاء، (الموصل، نشرة الحاج أحمد نيلة، مطبعة الزهراء الحديثة ١٩٦١) ، ص١٠٨.

٣١. العيدروسي، تاريخ النور السافر، ص٢٣٩.

٣٢. ابن العماد، شذرات الذهب، ٨/٣٩٨.

(*) عملة نقدية فضية كانت متداولة في الدولة العثمانية في القرن ١٦ وتعادل نصف درهم.
٣٣. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 274- 5.
٣٤. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 275.

٣٥. Loc. Cit.؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

٣٦. Loc. Cit.؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

٣٧. Loc. Cit.؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

٣٨. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 276.؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.
وقد ذكر التواريخ Repp.
٣٩. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 270.

(*) الصحن: هو المدارس العالية التي بناها السلطان محمد الفاتح وسمّاها الصحن.

أنظر: أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١١٨.

٤٠. أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١١٨.

٤١. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠؛ Repp, The Mufti of Istanbul,p. 276. وسواء في هذه المدرسة أو المدارس اللاحقة فقد انفرد Repp في ذكر تاريخ تعيين أبو السعود في كلٍ منها.

٤٢. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠؛ Repp, The Mufti of Istanbul,p. 276

٤٣. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٠.

٤٤. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 276.

٤٥. Loc. Cit.؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤١.

٤٦. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤١؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ٨/٣٩٨؛ العيدروسي، النور السافر، ص٢٤٠.

٤٧. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 277.

٤٨. Loc. Cit؛ العيدروسي، النور السافر، ص٢٤٠.

٤٩. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 277.

٥٠. أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١٢٠.

٥١. المصدر نفسه، ص١١٨.

٥٢. المصدر نفسه، ص١١٤.

٥٣. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤١.

٥٤. كوثراني، الفقيه والسلطان، ص ٧٨– ٧٩.

٥٥. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 278.

٥٦. العيدروسي، النور السافر، ص٢٤٠.

٥٧. الشوكاني، البدر الطالع، ١/٢٦١.

٥٨. أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١١٨.

٥٩. المصدر نفسه والصفحة.

٦٠. المصدر نفسه، ص ١٢٦.

٦١. دائرة المعارف الإسلامية، ١٣/٤٧٢– ٤٧٦.

٦٢. أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١١٢.

٦٣. أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص١٢١.

٦٤. دائرة المعارف الإسلامية، ٤٧٧/١٣.

٦٥. دائرة المعارف الإسلامية، ٤٧٧/١٣.

٦٦. Repp, The Mufti of Istanbul, pp. 273- 274.

٦٧. كوثراني، الفقيه والسلطان، ص ٨٣.

٦٨. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤١.

٦٩. كوثراني، الفقيه والسلطان، ص ٨٦.

٧٠. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 295.

٧١. العيدروسي، النور السافر، ص٢٤٠.

٧٢. الغزي، الكواكب السائرة، ٣٥/٣.

٧٣. ابن العماد، شذرات الذهب، ٣٩٩/٨.

٧٤. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤١.

٧٥. العيدروسي، النور السافر، ص٢٤٠.

٧٦. خير الدين الزركلي، الأعلام– قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج٧، بيروت، دار العلم للملايين، ط٩، ١٩٩٠، ص ٥٩.

٧٧. اللكنوي، الفوائد البهية، ص ص ٤٩– ٥٠.

٧٨. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، ج١، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٦١، ص ص ٢٤٥– ٢٤٦.

٧٩. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص٤٤٥.

٨٠. الغزي، الكواكب السائرة، ٢٥/٣.

٨١. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢٧٦/٢.

٨٢. دائرة المعارف الإسلامية، ٣٤٨/١.

٨٣. كوثراني، الفقيه والسلطان، ص ٩٠– ٩١.

٨٤. العيدروسي، النور السافر، ص ٢٣٩؛ وانظر أيضاً عن المناظرة: Repp. Op. Cit, pp 287- 8.

٨٥. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢/٢٧٦.

٨٦. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢/٢٧٦.

٨٧. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 279.

٨٨. Repp, The Mufti of Istanbul, p. 284.

٨٩. Loc. Cit.

٩٠. دائرة المعارف الإسلامية، ١٣/٤٧٦.

٩١. المصدر نفسه والصفحة.

٩٢. أنظر: أوغلو، «قانونامة آل عثمان»، ص ١١١– ١٩٣، وبالتحديد ص ١٢٨– ١٣٥ عن العقوبات.

٩٣. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٤– ٤٤٥؛ Repp. Op. Cit, p 282

٩٤. دائرة المعارف الإسلامية، ١٣/٤٧٧.

٩٥. الغزي، الكواكب السائرة، ٣/٣٥– ٣٦؛ وانظر: دائرة المعارف الإسلامية، ١٣/٤٧٦.

٩٦. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٢.

٩٧. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٣؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ٨/٣٩٩.

٩٨. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٥؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ٨/٣٩٩.

٩٩. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٥.

١٠٠. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٦؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٣/٦٩٣.

١٠١. حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٤.

(*) هناك كتاب آخر اسمه (غلطات العوام) للوزير سري باشا الكريدي صاحب أحسن القصص، ذكره: حاجي خليفة، كشف الظنون، ٤/١٤٧.

١٠٢. المصنفات من ٥– ١٣ أورد بعضها: الزركلي، الأعلام، ٧/٥٩؛ وأوردها جميعها: حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٤.

١٠٣. المصنفات ١٤ و١٥ أوردها: كحالة، معجم المؤلفين، ٣/٦٩٣.

١٠٤. المصنفات ١٦– ١٨ أوردها: الزركلي، الأعلام، ٧/٥٩.

١٠٥. ابن القاضي، درة الجمال، ٣/٣٠٥– ٣٠٦.

١٠٦. أوردت معظم المصادر تعريفاً بتفسير أبي السعود، ومنها: حاجي خليفة، كشف الظنون، ٦/٢٥٧؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٣/٦٩٣؛ دار الكتب المصرية، فهرس الخزانة التيمورية، ١/٨

١٠٧. دار الكتب المصرية، فهرس الخزانة التيمورية، ١/٨، ومصادر البحث الأخرى.

١٠٨. حاجي خليفة، كشف الظنون، ١/٦٥.

١٠٩. هو تلميذه وختنه السيد محمد النقيب بن السيد محمد بن عبد القادر المشتهر بابن المعلول، انظر: اللكنوي، الفوائد البهية، ص ٥٠؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٤.

١١٠. دائرة المعارف الإسلامية، ١/٣٤٨.

١١١. حاجي خليفة، كشف الظنون، ١/٦٥.

١١٢. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٤؛ دائرة المعارف الإسلامية، ١/٣٤٨

١١٣. الغزي، الكواكب السائرة، ٣/٣٥.

١١٤. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٤.

١١٥. اللكنوي، الفوائد البهية، ص ٥٠.

١١٦. علي اسحق شواخ، معجم مصنفات القرآن الكريم، ج ٢، (الرياض: دار الرفاعي للنشر، ١٩٨٤) ص ١٠٧– ١٠٨.

١١٧. الذهبي، التفسير والمفسرون، ١/٣٤٩– ٣٥٠.

١١٨. المرجع نفسه، ١/٣٥٢.

١١٩. شواخ، معجم مصنفات القرآن الكريم، ٢/١٠؛ دار الكتب المصرية، فهرس الخزانة التيمورية، ١/٨.

١٢٠. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٥.

١٢١. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢/٢٧٦.

١٢٢. الخفاجي، ريحانة الألبا، ٢/٣١٩– ٣٢٤ كاملة؛ طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٥– ٤٤٧، وتجدها بالملحق.

١٢٣. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٨– ٩.

١٢٤. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٤٩– ٤٥٤.

١٢٥. ذكر هذا التاريخ كل من: الغزي، الكواكب السائرة، ٣/٣٦؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٣/ ٦٩٣؛ Repp, The Mufti of Istanbul. 278.

١٢٦. Repp. Op. Cit,p. 284 .

١٢٧. العيدروسي، النور السافر، ص ٢٤١؛ Repp. Op. Cit, p. 278- 9 .

١٢٨. العيدروسي، النور السافر، ص ٢٣٩.

١٢٩. اللكنوي، الفوائد البهية، ص ٨١.

١٣٠. العيدروسي، النور السافر، ص ٢٤١؛ Repp. Op. Cit,p. 278- 9 .

١٣١. العيدروسي، النور السافر، ص ٢٣٩.

١٣٢. طاشكبري زادة، العقد المنظوم، ص ٤٥٣– ٤٥٤.

١٣٣. دائرة المعارف الإسلامية، ١/ ٣٤٨.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

١. أوغلو، خليل ساحلي: «قانونامة آل عثمان»، مجلة دراسات، عمان، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، المجلد ١٣، العدد ٤، نيسان ١٩٨٦م.

٢. بيضون، جميل، وآخرون: تاريخ العرب الحديث، (إربد: دار الأمل، ١٩٩٢م).

٣. حاجي خليفة، مصطفى عبد الله، الشهير بالملا كاتب جلبي، (١٠١٧- ١٠٦٧هـ): كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، الأجزاء ١+٦، بيروت، دار الفكر العربي، ١٩٨١، مع مكة، المكتبة الفيصلية، ١٩٨١.

٤. الخفاجي، أحمد بن محمد بن عمر: (٩٧٧- ١٠٦٩هـ): ريحانة الألبا وزهرة الحياة الدنيا، ج٢، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٦٧.

٥. دائرة المعارف الإسلامية: ج٢، انتشارات جهان، طهران: بوذ جمبري، د. ت.

٦. دار الكتب المصرية: فهرس الخزانة التيمورية، ج١، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٤٨.

٧. الزركلي، خير الدين: الأعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج٧، بيروت، دار العلم للملايين، ط٩، ١٩٩٠.

٨. الشوكاني، محمد بن علي (ت ١٢٥٠هـ): البدر الطالع بمحاسن مَن بعد القرن السابع، ج١، بيروت، دار المعرفة، د. ت.

٩. طاشكبري زادة: الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية ويليه العقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٧٥.

١٠. : طبقات الفقهاء، الموصل، نشرة الحاج أحمد نيلة، ١٩٦١.

١١. علي شواخ اسحق، معجم مصنفات القرآن الكريم، ج٢، الرياض، دار الرفاعي للنشر، ١٩٨٤.

١٢. ابن العماد، عبد الحي، أبو الفلاح (ت ١٠٨٩هـ): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج٨، تحقيق لجنة أحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، بيروت، دار الآفاق الجديدة، د. ت.

١٣. العيدروسي، عبد القادر بن شيخ بن عبد الله: تاريخ النور السافر عن أخبار القرن العاشر، صححه وضبطه أ. محمد رشيد أفندي الصفار، بغداد، المكتبة العربية لصاحبها نعمان الأعظمي، ١٩٣٤.

١٤. الغزي، نجم الدين محمد بن محمد بن محمد بن أحمد: الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، ج٣، حققه وضبط نصه جبرائيل سليمان جبور، بيروت، دار الفكر، د. ت.

١٥. الفندي، محمد ثابت وآخرون: دائرة المعارف الإسلامية، الأجزاء ١+١٣، ترجمة محمد ثابت الفندي ،وآخرون، (د. م: د. ن، ١٩٣٣) .

١٦. ابن القاضي، أحمد بن محمد المكناسي، أبو العباس (٩٦٠- ١٠٢٥هـ) : ذيل وفيات الأعيان، المسمى: درة الحجال في أسماء الرجال، ج٣، تحقيق د. محمد الأحمدي أبو النور، القاهرة، دار التراث، ١٩٧٠.

١٧. كحالة، عمر رضا: معجم المؤلفين، ج٣، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣.

١٨. كوثراني، وجيه: الفقيه والسلطان، بيروت، دار الرشد، ١٩٨٩.

١٩. اللكنوي، عبد الحي، (ت ١٣٠٤هـ): الفوائد البهية في تراجم الحنفية، الهند، بنارس، مكتبة ندوة المعارف، ١٩٦٧.

٢٠. محمد حسين الذهبي: التفسير والمفسرون، ج١، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٦١.

٢١. مصطفى، أحمد عبد الرحيم: أصول التاريخ العثماني، (القاهرة: دار الشروق، ط ٣، ١٩٩٨م) .

٢٢. مقديش، محمود: نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، ج٢، تحقيق علي الزواري ومحمد محفوظ، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨.

٢٣. نخلة، محمد عرابي: تاريخ العرب الحديث، تحكيم: د. علي محافظة، (عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨م) .

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Repp, R. C., The Mufti of Istanbul: A study in the Development of the Ottman Learned History, (Oxford: Oxford University, 1986) .

قصة آدم بين القرآن الكريم والتوراة
(دراسة مقارنة)

أ. غسان عاطف بدران*

* ماجستير أصول دين، كلية الشريعة، قسم أصول الدين، جامعة النجاح الوطنية.

ملخص:

يتناول هذا البحث المقارنة بين القرآن الكريم والتوراة في موضوع القصص، حيث يجهل كثير من الناس والدارسين منهم ما تحويه التوراة من أمور تخالف العقيدة والشريعة والتاريخ بل تخالف العقل أيضا.

والقصة التي يتناولها البحث هي قصة آدم عليه السلام حيث يبين مواضع ذكر القصة في القرآن الكريم والتوراة حيث إن القصة في القرآن لا تذكر في موضع واحد على عكس القصة في التوراة التي تذكر في موضع واحد، ويبين البحث كذلك أوجه التشابه بين القرآن الكريم والرواية التوراتية في عرض القصة وهي قليلة، ثم يبين وجوه الاختلاف الكثيرة بينهما، ويخلص البحث إلى نتيجة تبين أن التوراة الموجودة بين أيدينا لا تصلح أن تكون مرجعاً للتاريخ أو القصص، وأنه لا فائدة من الاعتماد عليها، بل إن ما فيها من معلومات تعطي نتائج سلبية للقارئ.

Abstract:

This research deals with the comparison between the Holy Quran and the Bible (Tawra) in the issue of religious stories (tales) Most people even the educated are ignorant of the issues that the Tawra contain which go against the belief, the law of God and history. Thay even contradicts whith reason as well. The story that this research deals with is the story of Adam (peace be upon him) whose different places of mentioning are highlighted in both the Holy Quran and the Tawra. This story has been mentioned in the Holy Quran in more than one place, whereas in the Tawra it is mentioned only in one place.

The research also reveals the aspects of the few similarities between the two religious books in terms of the presentation of the story. Then it shows that there are many aspects of difference between the two books. Ultimately, a final result points out that the Tawra that we have today is not qualified to be a reference for history and religious stories. Moreover, it is unreliable and provides the reader with information which gives negative results.

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه الكرام وبعد:

فقد قص الله سبحانه علينا في القرآن الكريم قصص السابقين، ووصف هذا القصص بأنه أحسن القصص حيث قال سبحانه: ﴿نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن﴾ (١) ، كما بين لنا أن هذا القصص هو الحق: قال تعالى: ﴿نحن نقص عليك نبأهم بالحق﴾ (٢) وقال: ﴿واتل عليهم نبأ ابني آدم بالحق﴾ (٣) وفي هذا إشارة إلى أن ما يقصّه غير القرآن من الكتب السابقة لم يعد فيه من الحق إلاّ القليل لأن أصحابها غيروها وبدلوا ما فيها. وقرر سبحانه أن قصص السابقين هي عبرة لأصحاب العقول النيّرة الذين يقفون على تلك القصص، ويدركون ما فيها من العبر والعظات، ويستخرجون ما فيها من الدروس والدلالات قال تعالى: ﴿لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب﴾ (٤).

وقد حوى القرآن الكريم في سوره كثيراً من القصص حتى إنه لو جمع لقارب ثمانية أجزاء، وهذا يدل على أهمية القصص القرآني حيث حاز على هذه المساحة الكبيرة في كتاب الله سبحانه. وقد درس كثير من علماء المسلمين قصص القرآن، واستخرجوا ما فيها من العبر والعظات، غير أن بعضهم حاول الإفادة من الإسرائيليات لبيان ما أجمله القرآن، وكان الضرر من هذه الإسرائيليات أكبر من الفوائد (إن كان هناك فوائد أصلاً) ؛ فما ورد في الإسرائيليات أنواع (٥) : فربما يكون بعضها موافقاً لما ورد في القرآن، فنحن هنا نأخذ ما في القرآن ولا حاجة لهذا النوع، وربما يكون بعضها الآخر مخالفاً لما في القرآن، وهنا علينا رفض هذا النوع ولا يجوز الاعتداد به، أما القسم الثالث فقد يكون ما فيه غير مخالف للقرآن ولا موافق له، وهذا النوع ليس فيه أي فائدة، حيث أنه يتعلق بذكر أسماء لأشخاص، أو بلاد، أو تفصيلات لأحداث لم يتطرق إليها القرآن، ولو كان في ذكرها فائدة لبينها القرآن الكريم.

وقد اخترتُ إجراء دراسة مقارنة لقصة من قصص القرآن مع ما ورد في نص التوراة (وليس مع ما ورد في كتب التفسير والقصص من الإسرائيليات) ولأبين الفرق الكبير بين عرض القرآن الكريم للقصة وعرض التوراة لها وبخاصة أننا نعلم أن التوراة قد عبثت فيها أيدي البشر على مدار العصور، ولم يبق فيها من كلام الله سبحانه إلا النزر اليسير.

وأريد من بحثي هذا أيضاً أن أسهل الأمر على من يريد معرفة ما ورد في التوراة؛ فقد لاحظت من خلال تدريسي للتفسير وللقصص القرآني جهل الطلبة بما ورد في التوراة،

واكتفاءهم بما يقرؤونه في كتب التفسير، أو كتب القصص من كلام يقال إنه منقول عن بني إسرائيل، بل إني لحظتُ أن الطلبة لا يستطيعون القراءة من التوراة أو فهمها، وذلك للأسلوب غير الشائق الذي كتبته أيدي البشر.

وقد وقع اختياري على (قصة آدم عليه السلام) لهذه الدراسة المقارنة، ولست هنا بصدد دراسة تفصيلية للقصة واستخراج ما فيها من الدروس والعبر فهذا يحتاج إلى بحث منفصل، ولكني قصدت أن يُوازن القارئ بين نص القرآن ونص التوراة ليرى الفرقَ بينهما، وليتبين له أنه يمكن الاستغناء تماماً عمَّا ورد في التوراة، وأنه لا يضيف له أي فائدة تذكر سوى تأكده أنها من كتابة بشر.

وقد قسمت بحثي هذا (بالإضافة إلى المقدمة) إلى تمهيد وثلاثة مطالب وخاتمة:

- **التمهيد**: بينت فيه ما المقصود بالتوراة، والفرق بين منهج القرآن ومنهج التوراة في القصص.
- **المطلب الأول**: ذكرتُ فيه ورود قصة آدم في القرآن وورودها في التوراة.
- **المطلب الثاني**: ذكرتُ فيه أوجه التشابه القليلة بين ما ورد في القرآن وما ورد في التوراة في القصة.
- **المطلب الثالث**: ذكرتُ فيه وجوه الاختلاف بين القرآن وبين التوراة في قصة آدم.
- **الخاتمة**: لخصتُ فيها بنقاط أهم النتائج.

تمهيد:

تعريف التوراة والفرق بين منهجها القصصي ومنهج القرآن:

أولاً- التوراة:

يطلق اسم التوراة أساساً على الأسفار الخمسة الأولى من كتاب العهد القديم، وهي التكوين والخروج واللاويين والعدد والتثنية، وكلمة التوراة وتعني الشريعة المكتوبة، وقد يطلق لفظ التوراة على العهد القديم بأكمله من باب إطلاق الجزء على الكل (٦).

وينقسم العهد القديم إلى تقسيمات عدة، فاليهود يعترفون بثلاثة وعشرين سفراً، والسامريون يعترفون بالأسفار الخمسة الأولى فقط وبسفري يشوع والقضاة، والنصارى البروتستانت يعترفون بتسعة وثلاثين سفراً، أما الكاثوليك فيعترفون بستة وأربعين

سفراً(٧) . ويتفق الجميع على الاعتراف بالأسفار الخمسة الأولى المنسوبة إلى موسى عليه السلام، ويزعمون أنه هو كاتبها. غير أن موريس بوكاي ينفي هذا الادعاء: (وظلت اليهودية والمسيحية لقرون طويلة تعدّان موسى نفسه هو كاتب التوراة... أما اليوم فقد هُجر هذا الفرض تماماً) (٨) .

ثانياً ـ القصص في القرآن وفي التوراة:

يُلحظ أن القصة في القرآن ليست أمراً مستقلاً قائماً بذاته، بل هي آيات تأتي في سياق سورة معينة من سور القرآن، ويذكر فيها ما يتناسب مع موضوع السورة التي ذكرت فيها، لذلك أجد كثيراً من قصص القرآن يتكرر في سور متعددة ولا يُذكر مرة واحدة، في حين نجد التوراة تذكر القصة الواحدة كاملة وفي موضع واحد دون تكرار.

ويُلحظ أيضاً أن قصص القرآن يأتي مجملاً دون العناية بدقائق التفصيلات؛ لأن القصد منه هو العبرة والعظة، وليس مجرد سرد الأحداث والوقائع كما قال تعالى: ﴿لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب﴾ (٩) لذلك أجد القصص القرآني يخلو أحياناً من ذكر المكان أو من ذكر الزمان أو من ذكر الأسماء، وقد تخلو القصة من ذكر هذا كله كقصة أصحاب القرية مثلاً، وقصة الذي مر على قرية وهي خاوية على عروشها. أما التوراة فإنها تهتم بالتفصيلات لدرجة إصابة قارئها بالملل (طبعاً لأنها من كلام البشر بعد أن غيروا كلام الله سبحانه) يقول بوكاي: (كان الكتاب المقدس قبل أن يكون مجموعة أسفار تراثاً شعبياً لا سند له إلا الذاكرة، وهي العامل الوحيد الذي اعتمد عليه في نقل الأفكار) (١٠) .

ثم إن القارىء لقصص التوراة لا يكاد يجد فيها أي عبرة من العبر حيث نقرأ القصة من بدايتها إلى نهايتها دون معرفة الفائدة المرجوة منها، بل على العكس تماماً نجدها تعطي نتائج سلبية للقارىء، وبخاصة فيما يتعلق بصفات الله سبحانه حيث تظهر هذه الصفات أقرب لصفات البشر منها لصفات الإله الخالق فهو –أي الخالق– يخاف ويمشي على الأرض ولا يعلم الغيب.... (تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً) وهذا القصص أيضاً يظهر الأنبياء –عليهم السلام– بصفات لا تليق إلا بسفلة البشر من الكذب والغدر والخيانة وعبادة الأوثان وشرب الخمر والزنا.. فضلاً عن ما فيها من أخطاء تاريخية، وأمور منافية للمنطق والعقل السليم.

المطلب الأول ـ ذكر القصة في القرآن الكريم وفي التوراة:

أ ـ القرآن الكريم:

ذُكرت قصة آدم في القرآن الكريم في سبعة مواضع هي:

١. **سورة البقرة:**

﴿وَإِذ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ (٣٠) وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٣١) قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢) قَالَ يَا آدَمُ أَنبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ (٣٣) وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ (٣٤) وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ (٣٥) فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ (٣٦) فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (٣٧) قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبِعَ هُدَايَ فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ (٣٨)﴾

٢. **سورة الأعراف:**

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ (١١) قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ (١٢) قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَنْ تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ (١٣) قَالَ أَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ (١٤) قَالَ إِنَّكَ مِنَ الْمُنْظَرِينَ (١٥) قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ (١٦) ثُمَّ لآتِيَنَّهُمْ مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَنْ شَمَائِلِهِمْ وَلا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ (١٧) قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْءُومًا مَدْحُورًا لَمَنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنْكُمْ أَجْمَعِينَ (١٨) وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ (١٩) فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْآتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلاَّ أَنْ تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ (٢٠) وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ (٢١) فَدَلاَّهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ (٢٢) قَالا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٢٣) قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ (٢٤) قَالَ فِيهَا تَحْيَوْنَ وَفِيهَا تَمُوتُونَ وَمِنْهَا تُخْرَجُونَ (٢٥)﴾

٣. سورة الحجر:

﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ (٢٨) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٢٩) فَسَجَدَ الْمَلائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ (٣٠) إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى أَنْ يَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ (٣١) قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ (٣٢) قَالَ لَمْ أَكُنْ لأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ (٣٣) قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ (٣٤) وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ (٣٥) قَالَ رَبِّ فَأَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ (٣٦) قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنْظَرِينَ (٣٧) إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ (٣٨) قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (٣٩) إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ (٤٠) قَالَ هَذَا صِرَاطٌ عَلَيَّ مُسْتَقِيمٌ (٤١) إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلاَّ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ (٤٢) وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمَوْعِدُهُمْ أَجْمَعِينَ (٤٣) لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُم جزءٌ مقسوم (٤٤)﴾

٤. سورة الإسراء:

﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا (٦١) قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلاَّ قَلِيلاً (٦٢) قَالَ اذْهَبْ فَمَنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَاؤُكُمْ جَزَاءً مَوْفُورًا (٦٣) وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِمْ بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلاَّ غُرُورًا (٦٤) إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً (٦٥)﴾

٥. سورة الكهف:

﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً (٥٠)﴾

٦. سورة طه:

﴿وَلَقَدْ عَهِدْنَا إِلَى آدَمَ مِنْ قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا (١١٥) وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى (١١٦) فَقُلْنَا يَا آدَمُ إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَكَ وَلِزَوْجِكَ فَلا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى (١١٧) إِنَّ لَكَ أَلاَّ تَجُوعَ فِيهَا وَلا تَعْرَى (١١٨) وَأَنَّكَ لا تَظْمَأُ فِيهَا وَلا تَضْحَى (١١٩) فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لا يَبْلَى (١٢٠) فَأَكَلا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى (١٢١) ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى (١٢٢) قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقَى (١٢٣) وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى (١٢٤)﴾

٧. **سورة ص:**

﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢) فَسَجَدَ الْمَلائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ (٧٣) إِلاَّ إِبْلِيسَ اسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ (٧٤) قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ (٧٥) قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ (٧٦) قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ (٧٧) وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ (٧٨) قَالَ رَبِّ فَأَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ (٧٩) قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنْظَرِينَ (٨٠) إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ (٨١) قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (٨٢) إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ (٨٣) قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ (٨٤) لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنْكَ وَمِمَّنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ أَجْمَعِينَ (٨٥)﴾

ب- التوراة:

ذكرت قصةُ خلق آدم في التوراة مرة واحدة فقط، وذلك في سفر التكوين في الإصحاح الثاني ابتداءً من العدد سبعة إلى نهاية الإصحاح: (وجبل الرب الإله آدم تراباً من الأرض ونفخ فيه نسمة حياة.....) ثم تستغرق القصةُ جميعَ الإصحاح الثالث من (العدد ١- ٢٤):

((٧ وَجَبَلَ الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ تُرَاباً مِنَ الأَرْضِ وَنَفَخَ فِي أَنْفِهِ نَسَمَةَ حَيَاةٍ فَصَارَ آدَمُ نَفْساً حَيَّةً. ٨ وَغَرَسَ الرَّبُّ الإِلَهُ جَنَّةً فِي عَدْنٍ شَرْقاً وَوَضَعَ هُنَاكَ آدَمَ الَّذِي جَبَلَهُ. ٩ وَأَنْبَتَ الرَّبُّ الإِلَهُ مِنَ الأَرْضِ كُلَّ شَجَرَةٍ شَهِيَّةٍ لِلنَّظَرِ وَجَيِّدَةٍ لِلأَكْلِ وَشَجَرَةَالْحَيَاةِ فِي وَسَطِ الْجَنَّةِ وَشَجَرَةَ مَعْرِفَةِ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ. ١٠ وَكَانَ نَهْرٌ يَخْرُجُ مِنْ عَدْنٍ لِيَسْقِيَ الْجَنَّةَ وَمِنْ هُنَاكَ يَنْقَسِمُ فَيَصِيرُ أَرْبَعَةَ رُؤُوسٍ: ١١ إِسْمُ الْوَاحِدِ فِيشُونُ وَهُوَ الْمُحِيطُ بِجَمِيعِ أَرْضِ الْحَوِيلَةِ حَيْثُ الذَّهَبُ. ١٢ وَذَهَبُ تِلْكَ الأَرْضِ جَيِّدٌ. هُنَاكَ الْمُقْلُ وَحَجَرُ الْجَزْعِ. ١٣وَاسْمُ النَّهْرِ الثَّانِي جِيحُونُ. وَهُوَ الْمُحِيطُ بِجَمِيعِ أَرْضِ كُوشٍ. ١٤ وَاسْمُ النَّهْرِ الثَّالِثِ حِدَّاقِلُ. وَهُوَ الْجَارِي شَرْقِيَّ أَشُّورَ. وَالنَّهْرُ الرَّابِعُ الْفُرَاتُ. ١٥ وَأَخَذَ الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ وَوَضَعَهُ فِي جَنَّةِ عَدْنٍ لِيَعْمَلَهَا وَيَحْفَظَهَا. ١٦ وَأَوْصَى الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ قَائِلاً: « مِنْ جَمِيعِ شَجَرِ الْجَنَّةِ تَأْكُلُ أَكْلاً ١٧ وَأَمَّا شَجَرَةُ مَعْرِفَةِ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ فَلاَ تَأْكُلْ مِنْهَا لأَنَّكَ يَوْمَ تَأْكُلُ مِنْهَا مَوْتاً تَمُوتُ). ١٨وَقَالَ الرَّبُّ الإِلَهُ: (لَيْسَ جَيِّداً أَنْ يَكُونَ آدَمُ وَحْدَهُ فَأَصْنَعَ لَهُ مُعِيناً نَظِيرَهُ). ١٩وَجَبَلَ الرَّبُّ الإِلَهُ مِنَ الأَرْضِ كُلَّ حَيَوَانَاتِ الْبَرِّيَّةِ وَكُلَّ طُيُورِ السَّمَاءِ فَأَحْضَرَهَا إِلَى آدَمَ لِيَرَى مَاذَا يَدْعُوهَا وَكُلُّ مَا دَعَا بِهِ آدَمُ ذَاتَ نَفْسٍ حَيَّةٍ فَهُوَ اسْمُهَا. ٢٠ فَدَعَا آدَمُ بِأَسْمَاءٍ جَمِيعَ الْبَهَائِمِ وَطُيُورَ السَّمَاءِ وَجَمِيعَ حَيَوَانَاتِ الْبَرِّيَّةِ. وَأَمَّا لِنَفْسِهِ فَلَمْ يَجِدْ مُعِيناً نَظِيرَهُ. ٢١ فَأَوْقَعَ الرَّبُّ الإِلَهُ سُبَاتاً عَلَى آدَمَ فَنَامَ فَأَخَذَ وَاحِدَةً مِنْ أَضْلاَعِهِ وَمَلأَ مَكَانَهَا لَحْماً. ٢٢ وَبَنَى الرَّبُّ الإِلَهُ الضِّلْعَ الَّتِي أَخَذَهَا مِنْ آدَمَ امْرَأَةً وَأَحْضَرَهَا

إِلى آدَمَ. ٢٣ فَقَالَ آدَمُ: (هَذِهِ الآنَ عَظْمٌ مِنْ عِظَامِي وَلَحْمٌ مِنْ لَحْمِي. هَذِهِ تُدْعَى امْرَأَةً لأَنَّهَا مِن امْرِئٍ أُخِذَتْ ». ٢٤ لِذَلِكَ يَتْرُكُ الرَّجُلُ أَبَاهُ وَأُمَّهُ وَيَلْتَصِقُ بِامْرَأَتِهِ وَيَكُونَانِ جَسَداً وَاحِداً. ٢٥ وَكَانَا كِلاَهُمَا عُرْيَانَيْنِ آدَمُ وَامْرَأَتُهُ وَهُمَا لاَ يَخْجَلاَنِ)) .

اَلإِصْحَاحُ الثَّالِثُ:

((١وَكَانَت الْحَيَّةُ أَحْيَلَ جَمِيعِ حَيَوَانَاتِ الْبَرِّيَّةِ الَّتِي عَمِلَهَا الرَّبُّ الإِلَهُ فَقَالَتْ لِلْمَرْأَةِ: أَحَقّاً قَالَ اللهُ لاَ تَأْكُلاَ مِنْ كُلِّ شَجَرِ الْجَنَّةِ؟) ٢ فَقَالَتِ الْمَرْأَةُ لِلْحَيَّةِ: (مِنْ ثَمَرِ شَجَرِ الْجَنَّةِ نَأْكُلُ. ٣ وَأَمَّا ثَمَرُ الشَّجَرَةِ الَّتِي فِي وَسَطِ الْجَنَّةِ فَقَالَ اللهُ: لاَ تَأْكُلاَ مِنْهُ وَلاَ تَمَسَّاهُ لِئَلَّا تَمُوتَا). ٤ فَقَالَتِ الْحَيَّةُ لِلْمَرْأَةِ : (لَنْ تَمُوتَا! ٥ بَلِ اللهُ عَالِمٌ أَنَّهُ يَوْمَ تَأْكُلاَنِ مِنْهُ تَنْفَتِحُ أَعْيُنُكُمَا وَتَكُونَانِ كَاللهِ عَارِفَيْنِ الْخَيْرَ وَالشَّرَّ). ٦ فَرَأَتِ الْمَرْأَةُ أَنَّ الشَّجَرَةَ جَيِّدَةٌ لِلأَكْلِ وَأَنَّهَا بَهِجَةٌ لِلْعُيُونِ وَأَنَّ الشَّجَرَةَ شَهِيَّةٌ لِلنَّظَرِ. فَأَخَذَتْ مِنْ ثَمَرِهَا وَأَكَلَتْ وَأَعْطَتْ رَجُلَهَا أَيْضاً مَعَهَا فَأَكَلَ. ٧ فَانْفَتَحَتْ أَعْيُنُهُمَا وَعَلِمَا أَنَّهُمَا عُرْيَانَانِ. فَخَاطَا أَوْرَاقَ تِينٍ وَصَنَعَا لأَنْفُسِهِمَا مَآزِرَ. ٨ وَسَمِعَا صَوْتَ الرَّبِّ الإِلَهِ مَاشِياً فِي الْجَنَّةِ عِنْدَ هُبُوبِ رِيحِ النَّهَارِ فَاخْتَبَأَ آدَمُ وَامْرَأَتُهُ مِنْ وَجْهِ الرَّبِّ الإِلَهِ فِي وَسَطِ شَجَرِ الْجَنَّةِ. ٩ فَنَادَى الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ: (أَيْنَ أَنْتَ؟). ١٠ فَقَالَ: (سَمِعْتُ صَوْتَكَ فِي الْجَنَّةِ فَخَشِيتُ لأَنِّي عُرْيَانٌ فَاخْتَبَأْتُ). ١١فَقَالَ: (مَنْ أَعْلَمَكَ أَنَّكَ عُرْيَانٌ؟ هَلْ أَكَلْتَ مِنَ الشَّجَرَةِ الَّتِي أَوْصَيْتُكَ أَنْ لاَ تَأْكُلَ مِنْهَا؟) ١٢فَقَالَ آدَمُ: (الْمَرْأَةُ الَّتِي جَعَلْتَهَا مَعِي هِيَ أَعْطَتْنِي مِنَ الشَّجَرَةِ فَأَكَلْتُ). ١٣فَقَالَ الرَّبُّ الإِلَهُ لِلْمَرْأَةِ: (مَا هَذَا الَّذِي فَعَلْتِ؟) فَقَالَتِ الْمَرْأَةُ: (الْحَيَّةُ أَغْوَتْنِي فَأَكَلْتُ). ١٤ فَقَالَ الرَّبُّ الإِلَهُ لِلْحَيَّةِ: (لأَنَّكِ فَعَلْتِ هَذَا مَلْعُونَةٌ أَنْتِ مِنْ جَمِيعِ الْبَهَائِمِ وَمِنْ جَمِيعِ وُحُوشِ الْبَرِّيَّةِ. عَلَى بَطْنِكِ تَسْعِينَ وَتُرَاباً تَأْكُلِينَ كُلَّ أَيَّامِ حَيَاتِكِ. ١٥وَأَضَعُ عَدَاوَةً بَيْنَكِ وَبَيْنَ الْمَرْأَةِ وَبَيْنَ نَسْلِكِ وَنَسْلِهَا. هُوَ يَسْحَقُ رَأْسَكِ وَأَنْتِ تَسْحَقِينَ عَقِبَهُ). ١٦ وَقَالَ لِلْمَرْأَةِ: (تَكْثِيراً أُكَثِّرُ أَتْعَابَ حَبَلِكِ ، بِالْوَجَعِ تَلِدِينَ أَوْلاَداً. وَإِلَى رَجُلِكِ يَكُونُ اشْتِيَاقُكِ وَهُوَ يَسُودُ عَلَيْكِ). ١٧وَقَالَ لآدَمَ: (لأَنَّكَ سَمِعْتَ لِقَوْلِ امْرَأَتِكَ وَأَكَلْتَ مِنَ الشَّجَرَةِ الَّتِي أَوْصَيْتُكَ قَائِلاً: لاَ تَأْكُلْ مِنْهَا مَلْعُونَةٌ الأَرْضُ بِسَبَبِكَ. بِالتَّعَبِ تَأْكُلُ مِنْهَا كُلَّ أَيَّامِ حَيَاتِكَ. ١٨وَشَوْكاً وَحَسَكاً تُنْبِتُ لَكَ وَتَأْكُلُ عُشْبَ الْحَقْلِ. ١٩بِعَرَقِ وَجْهِكَ تَأْكُلُ خُبْزاً حَتَّى تَعُودَ إِلَى الأَرْضِ الَّتِي أُخِذْتَ مِنْهَا لأَنَّكَ تُرَابٌ وَإِلَى تُرَابٍ تَعُودُ). ٢٠وَدَعَا آدَمُ اسْمَ امْرَأَتِهِ «حَوَّاءَ» لأَنَّهَا أُمُّ كُلِّ حَيٍّ. ٢١وَصَنَعَ الرَّبُّ الإِلَهُ لآدَمَ وَامْرَأَتِهِ أَقْمِصَةً مِنْ جِلْدٍ وَأَلْبَسَهُمَا. ٢٢وَقَالَ الرَّبُّ الإِلَهُ: (هُوَذَا الإِنْسَانُ قَدْ صَارَ كَوَاحِدٍ مِنَّا عَارِفاً الْخَيْرَ وَالشَّرَّ. وَالآنَ لَعَلَّهُ يَمُدُّ يَدَهُ وَيَأْخُذُ مِنْ شَجَرَةِ الْحَيَاةِ أَيْضاً وَيَأْكُلُ وَيَحْيَا إِلَى الأَبَدِ). ٢٣فَأَخْرَجَهُ الرَّبُّ الإِلَهُ مِنْ جَنَّةِ عَدْنٍ لِيَعْمَلَ الأَرْضَ الَّتِي أُخِذَ مِنْهَا. ٢٤فَطَرَدَ الإِنْسَانَ وَأَقَامَ شَرْقِيَّ جَنَّةِ عَدْنٍ الْكَرُوبِيمَ وَلَهِيبَ سَيْفٍ مُتَقَلِّبٍ لِحِرَاسَةِ طَرِيقِ شَجَرَةِ الْحَيَاةِ.))

المطلب الثاني ـ أوجه التشابه في قصة آدم بين القرآن الكريم و التوراة:

أوجه التشابه بينهما قليلة، وبعد الدراسة والتمعن خرجت بالنقاط الآتية:

١. خلقُ آدم من تراب:

في القرآن الكريم: الآيات التي تحدثت عن قصة آدم لم يذكر فيها لفظ التراب، وإنما ذكر في آيات أخرى، قال تعالى: ﴿إن مثل عيسى عند الله كمثل آدم، خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون﴾ (١١) وأما في قصة آدم فقد ذكر الطين، قال تعالى في سورة ص: ﴿إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾(١٢) . و في سورة الحجر ذُكر الصلصال و الحمأ المسنون: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من صلصالٍ (١٣) من حمأ مسنون (١٤)﴾ (١٥) . وقال تعالى: ﴿قال لم أكن لأسجد لبشرٍ خلقته من صلصال من حمأ مسنون﴾ (١٦) . وذكر الصلصال أيضاً في غير قصة آدم، قال تعالى: ﴿خَلق الإنسانَ من صلصالٍ كالفَخّار (١٧)﴾ (١٨) . طبعاً ولا تعارض بين الآيات القرآنية فهي تتحدث عن مراحل خلق آدم فهو من تراب والتراب مع الماء يصبح طيناً، والطين الذي يترك فترة من الزمان ينتن ويصبح حمأ فإذا جفّ صار صلصالاً. أما الآيات الأخرى فكان ذكر الطين على لسان إبليس: ﴿قال أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين﴾ (١٩) ﴿قال أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين﴾ (٢٠) ﴿قال أأسجد لمن خلقت طيناً﴾ (٢١) . في التوراة ورد الآتي: (وجبل الربُ الإلهُ آدمَ تراباً من الأرض ونفخ في أنفه نسمة حياة فصار نفساً حية) (٢٢) ولم يرد في التوراة ذكر الطين أو الحمأ أو الصلصال.

٢. إباحة الأكل من شجر الجنة ما عدا شجرة واحدة:

في القرآن: قال تعالى: ﴿وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ (٢٣) ، وقال تعالى: ﴿ويا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة فكلا من حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ (٢٤) . وفي التوراة: (وأوصى الربُ الإلهُ آدمَ قائلاً من جميع شجر الجنة تأكل أكلاً وأما شجرة معرفة الخير والشر فلا تأكل منها) (٢٥) ، التوراة هنا توافق القرآن في إباحة شجر الجنة باستثناء واحدة مع الاختلاف أن التوراة تذكر نوع الشجرة في حين لا يهتم القرآن بتفصيلات القصص وبخاصة إذا كانت غير مفيدة، بل يركز على العبر والعظات .

٣. تعليم آدم الأسماء:

ذُكر تعليمُ آدم في موضع واحد في القرآن الكريم وذلك في سورة البقرة، قال تعالى:

﴿وعلم آدمَ الأسماءَ كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين. قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم. قال يا آدمُ أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبأهم بأسمائهم قال: ألم اقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون﴾ (٢٦) . وفي التوراة: (وجبل الربُ الإلهُ من الأرض كلَ حيوانات البرية وكلَ طيور السماء فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعوها وكلُ ما دعا به آدمُ ذاتَ نفس حية فهو اسمها، فدعا آدمُ بأسماء جميع البهائم وطيور السماء وجميع حيوانات البرية.) (٢٧) فالتوراة هنا وافقت القرآن في أن الله علم آدم الأسماء، ولكنها ذكرت أن آدم تعلم أسماء الأحياء وحسب، وهو ما لم يذكره القرآن (وسأبين ذلك في المطلب الثالث– الفقرة الخامسة).

٤. **الأكل من الشجرة وانكشاف العورة:**

في القرآن الكريم: ﴿فلما ذاقا الشجرة بدت لهما سوءاتهما وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة وناداهما ربهما ألم أنهكما عن تلكما الشجرة وأقل لكما إن الشيطان لكما عدو مبين﴾ (٢٨) ، وقال تعالى: ﴿فأكلا منها فبدت لهما سوءاتهما وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة وعصى آدم ربه فغوى﴾ (٢٩) . وفي التوراة: (فرأت المرأة أن الشجرة جيدة للأكل وأنها بهجة للعيون، وأن الشجرة شهية للنظر، فأخذت من ثمرها وأكلت وأعطت رجلها أيضاً فأكل معها فانفتحت أعينهما وعلما أنهما عريانان فخاطا أوراق تينٍ وصنعا لأنفسهما مآزر) (٣٠) ، وهنا وافقت التوراةُ القرآنَ الكريم في موضوع انكشاف العورة، ولكن زادت في التفاصيل فبينت أن حواء بدأت بالأكل وأعطت زوجها الذي أكل دون تردد، وأنهما سترا عورتيهما بأوراق التين، وهذه تفصيلات لم يذكرها القرآن لعدم فائدتها فلا نصدقها ولا نكذبها. هذه وجوه التشابه النسبي بين القرآن والتوراة في قصة آدم وهي كما نرى قليلة جداً، وليس غريباً أن يوجد بعض التشابه، فكلا الكتابين من عند الله سبحانه، لكن أهل الكتاب غيروا وبدلوا فبقي القليل من الكلام الصحيح الذي اختلط بالكثير من الباطل. وسأبين في المطلب الآتي التباين الكبير بين القرآن الكريم، وبين التوراة في شأن قصة آدم.

المطلب الثالث ـ وجوه الاختلاف في قصة آدم بين القرآن الكريم والتوراة:

وجوه الاختلاف بينهما كثيرة جداً، وقد قمت بتتبعها وخرجت بالآتي:

١. **إعلام الملائكة بخلق آدم:**

القرآن ذكر ذلك حيث قال سبحانه: ﴿إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من

طين﴾(٣١) ، وهذا الإعلام لبيان فضل آدم ومكانته عند **الله** سبحانه. ولم تذكر التوراة أن **الله** سبحانه أعلم الملائكة أو غيرهم بأنه سيخلق الإنسان.

٢. السجود لآدم:

ذكر القرآن الكريم هذا في أكثر من آية، مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس..﴾ (٣٢) وقال تعالى: ﴿ولقد خلقناكم ثم صورناكم ثم قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس لم يكن من الساجدين﴾ (٣٣) . وموضوع السجود هو سبب تكبر إبليس وتمرده على أمر **الله** سبحانه، وهذا السجود كان تكريما لآدم، والسجود للتحية كان في الشرائع السابقة كسجود والدي يوسف وإخوته له. ولا تذكر التوراة موضوع سجود الملائكة لآدم بل إنهم لا يُذكرون في القصة إطلاقاً، وكما بينت سابقاً فلا ذكر هنا لإبليس وتكبره على آدم أنه خلق من النار، وهي بزعمه أفضل من الطين .

٣. الخلافة في الأرض:

ورد في سورة البقرة موضوع خلافة الإنسان في الأرض، قال تعالى: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء﴾(٣٤) لم تذكر التوراة موضوع الخلافة في الأرض، لكن ورد فيها أن الإنسان طُلب منه أن يعمل في هذه الأرض: (فأخرجه الرب الإله من جنة عدن ليعمل الأرض التي أُخذ منها) (٣٥). حتى لو كانت كلمة (ليعمل) تشير إشارة باهتة إلى الخلافة في الأرض إلا أنها لا تعبر أبداً عن المعنى الذي تتضمنه كلمة (خليفة) .

خلقُ الإنسان على صورة الله (سبحانه وتعالى):

القرآن لم يذكر هذا مطلقاً بل بين سبحانه أنه: ﴿ليس كمثله شيء وهو السميع البصير﴾(٣٦). تذكر التوراة أن **الله** سبحانه خلق الإنسان على صورة **الله**: (فخلق **الله** الإنسانَ على صورته، على صورة **الله** خلقه، ذكراً وأنثى خلقهم) (٣٧) . ولكن ورد في الحديث الصحيح ما يُبين معنى «خلق **الله** آدمَ على صورته»: فعن أبي هريرة عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى **اللَّهُ** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «خلق **اللَّهُ** آدَمَ على صورته طولُه ستون ذراعًا فلما خَلَقَهُ قَالَ: اذْهَبْ فَسَلِّمْ عَلَى أُولَئِكَ النَّفَرِ مِنْ الْمَلَائِكَةِ جُلُوسٌ فَاسْتَمِعْ مَا يُحيونك فإنها تَحِيَّتُكَ وَتَحِيَّةُ ذُرِّيَّتِكَ فَقَالَ: السلامُ عَلَيْكُمْ ، فَقَالُوا: السلامُ عَلَيْكَ وَرَحْمَةُ **اللَّه** ، فَزَادُوهُ وَرَحْمَةُ **اللَّه** فَكُلُّ مَنْ يَدْخُلُ الْجنَّةَ عَلَى صُورَةِ آدَمَ ، فَلَمْ يَزَلْ الْخَلْقُ يَنْقُصُ بَعْدُ حَتَّى الآنَ»(٣٨) (حَديثُ أَبِي هُرَيْرَة «خَلَقَ **اللَّه** آدم وَطُوله ستونَ ذِرَاعًا» كَذَا وَقَعَ مِنْ هَذَا الْوَجْه، ... وَقَدْ رَوَاهُ عَبْد الرزاق عَنْ مَعْمَر فَقَالَ: «خَلَقَ **اللَّه** آدم عَلَى صُورَته وَطُوله سِتُّونَ ذِرَاعًا»، وَهَذِهِ الرِّوَايَة تؤيدُ قَوْل مَنْ قَالَ إِنَّ الضَّمِير لآدَمَ،

وَالْمَعْنَى أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى أَوْجَدَهُ عَلَى الْهَيْئَةِ الَّتِي خَلَقَهُ عَلَيْهَا لَمْ يَنْتَقِل في النَّشْأَة أحوالاً، ولا ترددَ في الأرحام أَطْوَارًا كَذُرِّيَّته، بَلْ خَلَقَهُ اللَّهُ رجلاً كاملاً سَوِيًّا مِنْ أَوَّل مَا نَفَخَ فيه الرُّوح، ثُمَّ عَقَّبَ ذَلكَ بِقَوْلِه «وَطُوله ستُّونَ ذراعًا» فَعَادَ الضَّمير أَيْضًا و عَلَى آدم، قيلَ مَعْنَى قَوْله «عَلَى صورته»: أَيْ لَمْ يُشَارِكهُ في خَلْقه أَحَد) [٣٩] . إذاً الحديث يخالف التوراةَ ويبين أن آدم لم يخلق على صورة الله سبحانه بل على صورته هو التي خلقه الله عليها.

٤. الأسماء التي تعلمها آدم:

لم يحدد القرآن الأسماء التي تعلمها آدم، ولكن لفظ (كلّها) يدل على العموم، ويؤكد هذا حديثُ الشفاعة الذي يرويه أنسُ بن مالك عن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: «......... فيأتونَ آدمَ فيقولون: يا آدمُ أما ترى الناس؟ خلقك الله بيده، وأسجَدَ لكَ ملائكته، وعلمكَ أسماء كل شيء، اشفع لنا إلى ربك .....» [٤٠] فالحديث هنا يبين أن آدم تعلم أسماء كل شيء، وهذا يشمل الكائنات الحية وغير الحية. أما التوراة فقد بينت الأشياءَ التي تعلم آدمُ أسماءها : (وقال الرُب الإلهُ: ليس جيداً أن يكون آدمُ وحده، فأصنع له معيناً نظيره، وجبل الربُ الإلهُ من الأرض كلَ حيوانات البرية، وكلَ طيور السماء، فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعوها، وكلُ ما دعا به آدمُ ذاتَ نفس حية فهو اسمها فدعا آدمُ بأسماء، جميعَ البهائم، وطيورَ السماء، وجميعَ حيوانات البرّيّة) [٤١] إذاً الأسماء التي تعلمها آدم حسب التوراة هي أسماء لكائنات حية فقط، ولكن آدم كان بحاجة لمعرفة أسماء كل ما على الأرض من أجل تحقيق الخلافة وليس معرفة أسماء الأحياء فقط. ويظهر من نص التوراة أيضاً أن هذه الطيور والحيوانات خُلقت بعد آدم، أما القرآن فلم يشر إلى هذا، بل الظاهر من آيات القرآن أن الإنسان هو آخر مخلوق على الأرض، وأن كل الكائنات على الأرض كانت قبله .

٥. آدم يعمل في الجنة ويحافظ عليها:

القرآن يذكر أن آدم لم يطلب منه أي عمل في الجنة بل هي للّذة والتنعّم فقط، يقول تعالى: ﴿وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة فكلا منها رغداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ [٤٢] ، وقال تعالى: ﴿ويا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة فكلا منها حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ [٤٣] ، وقال تعالى: ﴿فقلنا يا آدم إن هذا عدو لك ولزوجك فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى إنّ لك ألاّ تجوع فيها ولا تعرى وأنك لا تظمأ فيها ولا تضحى﴾ [٤٤] ، وهذا الوصف للجنة يتعارض تماماً مع قول التوراة: (ليعمَلها ويحفظَها). تذكر التوراة أن الله سبحانه طلب من آدم أن يحافظ على الجنة التي سكنها، وأن يعمل فيها، وهذا يعني أنه لن يعيش حياة رغيدة فيها: (وأخذ الرب الإله آدم ووضعه في جنة عدْنٍ ليعملها ويحفظها) [٤٥] أما التوراة السامرية فتذكر العبادة مع

الحفظ: (وأقرّهُ في جنان النعيم للعبادة والحفظ) [٤٦] وهنا تناقض بين التوراتين حيث لا تشير التوراة اليهودية إلى موضوع العبادة. وأما موضوع الحفظ الذي تتكلم عنه كلا التوراتين ففيه إشارة إلى التعب وبذل الجهد من أجل الحفاظ على الجنة، وهذا يتعارض مع العيش الرغيد الذي ذكره القرآن الكريم.

٦. الشجرة التي حرم على آدم الأكل منها:

القرآن الكريم لم يبين نوع الشجرة أو ماهيتها التي مُنع آدمُ الأكلَ منها قال تعالى: ﴿ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ [٤٧] ، في حين ذكرت التوراة نوع الشجرة التي نهي آدم عن الاقتراب منها والأكل منها:) وأوصى الربُ الإلهُ آدمَ قائلاً: من جميع شجر الجنة تأكل أكلاً، وأما شجرة معرفة الخير والشر فلا تأكل منها) [٤٨]، وهكذا نرى أن هذه الشجرة فريدة من نوعها فلم يكن التحديد أنها شجرة تفاح أو غيره، بل إنما الأكل منها يؤدي إلى معرفة الخير من الشر: وقال الربُ الإله: ﴿هو ذا الإنسان قد صار كواحد منا عارفاً الخير والشر﴾ [٤٩] . ولا تبين التوراة ما المقصود بشجرة معرفة الخير والشر، وهل معرفة الخير والشر تكون من الأكل من نوع معينٍ من الشجر؟ وهل يخاف **الله** من معرفة الإنسان الخير من الشر؟ هذه النظرة الغريبةً التي تصور أن **الله** يخاف من معرفة آدمُ الأمورَ ويعرف الخير من الشر كانت موجودة عند الإغريق القدماء، حيث زعموا أن زيوس كبير الآلهة وضع حراسةً على نار المعرفة فجاء إنسان يدعى (بروميثيوس) وتسلل حتى وصل إلى نار المعرفة، فعاقبه زيوس بأن جعله يحمل صخرة، ويصعد بها إلى جبل الأولمب، حتى إذا وصل إلى القمة، تدحرجت منه، فيعيد حملها من جديد ثم تسقط، وهذا يكرر العمل إلى الأبد جزاءً له على محاولته المعرفة [٥٠] . لعل هذه الفكرة تسللت من اليونانيين إلى كتاب التوراة؛ لأنه من المستحيل أن يكون ما في التوراة الحالية من كلام **الله** سبحانه لأن **الله** سبحانه لا يخشى شيئاً.

٧. عاقبة الأكل من الشجرة:

القرآن الكريم لم يذكر أن عاقبة الأكل من الشجرة هو الموت، لكن يفهم من السياق أن العقاب كان الخروج من الجنة؛ فقد بين **الله** سبحانه لآدمَ عليه السلام أن إبليس يريد إخراجه من الجنة: ﴿إن هذا عدو لك ولزوجك فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى﴾ [٥١] وهذا ما كان، حيث أخرج آدم من الجنة بعد الأكل من الشجرة. قال تعالى: ﴿فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه، وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو﴾ [٥٢] . أما التوراة فذكرت أن عقوبة الأكل من الشجرة هي الموت: (لأنك يوم تأكل منها موتاً تموت) [٥٣] مع العلم أن التوراة لا تذكر أبداً أن آدم قد مات بعد أكله من الشجرة، بل على العكس فإنه قد صار نداً

للرب، وصار الرب يخشاه. أما في التوراة السامرية: (في يوم أكلك منها عقوبة تعاقب)[٥٤] لم يُذكر الموت هنا بل العقوبة دون تحديدها، وهذا تناقض واضح بين التوراتين.

٨. خلْقُ حواء:

لا يشير القرآن إلى خلق حواء البتة، ولكن هناك آيات ظن بعضهم أنها تعني أن حواء خلقت من ضلع آدم، قال تعالى: ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها﴾ [٥٥]، ﴿هو الذي خلقكم من نفس واحدة وجعل منها زوجها ليسكن إليها...﴾ [٥٦]، ﴿خلقكم من نفس واحدة ثم جعل منها زوجها...﴾ [٥٧]. ورد في التوراة: (فأوقع الرب الإله سباتاً على آدم فنام، فأخذ واحدة من أضلاعه وملأ مكانها لحماً، وبنى الربُ الإلهُ الضلعَ التي أخذها من آدم امرأةً وأحضرها إلى آدم، فقال آدم: هذه الآن عظمٌ من عظامي ولحم من لحمي، هذه تدعى امرأةً لأنها من امرئٍ أُخذت) [٥٨]. ويقول كثير من المفسرين إن النفس الواحدة هي آدم، والزوج المذكور حواء [٥٩]. وذهب بعضهم أن المقصود بالنفس ليس آدم، ومنهم رشيد رضا نقلاً عن أستاذه محمد عبده: ليس المراد بالنفس الواحدة آدم فمن المفسرين من يقول: إن كل نداء مثل هذا (يا أيها الناس) يراد به أهلُ مكة أو قريش فإذا صح هذا جاز أن يفهم منه بنو قريش أن النفس الواحدة هي قريش أو عدنان [٦٠] ويميل د. فضل عباس إلى الرأي الثاني في كتابه قصص القرآن الكريم [٦١]، وأن حواء لم تخلق من ضلع آدم، وأن من قال هذا قد تأثر بالحديث الآتي: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– : «اسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ فَإِنَّ الْمَرْأَةَ خُلِقَتْ مِنْ ضِلَعٍ وَإِنَّ أَعْوَجَ شَيْءٍ فِي الضِّلَعِ أَعْلَاهُ، فَإِنْ ذَهَبْتَ تُقِيمُهُ كَسَرْتَهُ وَإِنْ تَرَكْتَهُ لَمْ يَزَلْ أَعْوَجَ فَاسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ» [٦٢] قَوْلُهُ: (خُلِقَتْ مِنْ ضِلَعٍ) : بِكَسْرِ الْمُعْجَمَةِ وَفَتْحِ اللام وَيَجُوز تَسْكِينهَا، قيل: فيه إِشارةٌ إِلَى أَنَّ حَوَّاء خلقت من ضِلَعِ آدم الأيسر وقيل: من ضلعه القصير، أخرجه ابن إسحق وزاد «الْيُسْرَى» منْ قبل أن يدخل الْجَنَّة وَجُعل مَكانه لَحم «وَمَعْنَى خُلِقَتْ: أَيْ أُخْرِجَتْ كَمَا تخرج النَّخْلَة مِنْ النَّوَاة»، وَقَالَ الْقُرْطُبِيّ: يُحْتَمَل أَنْ يَكُون مَعْنَاهُ أَنَّ الْمَرْأَة خُلِقَتْ مِنْ مَبْلَغ ضِلْع فَهِيَ كَالضِّلْعِ [٦٣]. وروي أن جعفر الصادق سُئل عن خلق حواء من ضلع آدم فقال: –تعالى اللهُ عن ذلك علواً كبيراً– ، هل عجز اللهُ أن يخلق لآدم زوجةً من غير ضلعه حتى ينكح بعضُه بعضاً؟ [٦٤] أقولُ: هناك رواية أخرى للبخاري ربما تؤيد الذين قالوا بأن المقصود التشبيه لا أنها خُلقت من ضلع، فعن أبي هريرة: أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– قال: «المرأةُ كالضلع إن أقمتها كسرتها، وإن استمتعتَ بها استمتعتَ بها وفيها عوج» [٦٥]، فالحديث هنا يشبه المرأة بالضلع، ولا يقول إنها من ضلع. وبما أن القرآن لم يصرح بأن المرأة خلقت من أحد أضلاع آدم والأحاديث النبوية يفهم منها التشبيه فرأيي أنه لا يلزمنا الاعتقاد بذلك، وأن هذا القول جاء من الإسرائيليات.

٩. اسم حواء:

القرآن الكريم لم يذكر اسم حواء إطلاقاً، بل كان يعبر عنها بأنها زوج آدم ﴿اسكن أنت وزوجك﴾ (٦٦) في حين ورد اسمها في الحديث النبوي الذي أخرجه الشيخان: ﴿.. ولولا حواء لم تخن أنثى زوجها﴾ (٦٧) ، ولولا الحديث الصحيح لما كنا ملزمين بالقول إن اسم أم البشر (حواء) . تذكر التوراة أن آدم هو الذي سمى امرأته حواء: (ودعا آدمُ اسم امرأته حواءَ لأنها أم كل حيّ) (٦٨) . ونسأل: هل اسم حواء اختاره آدم أم أن الله سبحانه سماها كما سمى آدم؟ ثم إن حواء ليست أماً لكل حيّ بل أمٌ للبشر، وكيف يسميها آدم بهذا الاسم وهي لم تَلِد بعد؟ . وتذكر التوراة أن آدم دعا زوجه بهذا الاسم بعد المعصية فهل يا ترى لم يكن لها اسم قبل ذلك؟

١٠. عُري آدم وزوجه:

ظاهر القرآن يدل على أن آدم وزوجه لم يكونا عريانين ، قال تعالى: ﴿يا بني آدم لا يفتننكم الشيطان كما أخرج أبويكم من الجنة ينزِع عنهما لباسهما ليريهما سوءاتهما إنه يراكم هو وقبيله من حيث لا ترونهم..﴾ (٦٩) وقال تعالى: ﴿إن لك أن لا تجوع فيها ولا تعرى وأنك لا تظمأ فيها ولا تضحى﴾ (٧٠) أما اللباس الذي كانا يلبسانه فلا يعلم ماهيته إلا الله سبحانه، وقد ذكر ابن جرير الطبري أقوالاً عدة في هذا اللباس فقيل: إنه الظُفر، وقيل: النور، وقيل: إنه لباس التقوى، ولكن الطبري لا يرجح أي قول ويقول: إنه لباسٌ وحسب(٧١). أما التوراة فتقول: (وكان كلاهما عريانين آدم وامرأته وهما لا يخجلان) (٧٢) . وهنا تناقض في التوراة التي تقول إنهما كانا عريانين ولا يخجلان، وفي بداية القصة أن آدم وامرأته اختبآ في وسط شجر الجنة؛ لأنهما صارا عريانين بعد الأكل من الشجرة.

١١. إبليس:

ينص القرآن على أن من قام بالإغواء هو الشيطان إبليس: ﴿فوسوس إليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى﴾ (٧٣) ﴿فوسوس لهما الشيطان ليبدي لهما ما ووري عنهما من سوءاتهما وقال ما نهاكما ربكما عن هذه الشجرة إلاّ أن تكونا ملكين أو تكونا من الخالدين﴾ (٧٤) غير أن التوراة لا تشير من قريب أو بعيد إلى إبليس وإلى دوره بإغواء آدم، بل إن إسم إبليس لايذكر أبداً في التوراة كلها. في حين تذكر التوراة أن الذي قام بإغواء آدم وحواء هي (الحية) حيث أغوت حواء التي قامت بدورها بإغواء زوجها آدم، حيث ورد فيها: (وكانت الحية أحيل جميع حيوانات البرية التي عملها الربُ الإله فقالت للمرأة: أحقاً قال الله لا تأكلا من كل شجر الجنة... فرأت المرأة أن الشجرة جيدة للأكل وأنها بهجة للعيون وأن الشجرة شهية للنظر فأخذت ثمرها وأكلت) (٧٥) ، أما التوراة

السامرية فيذكر فيها الثعبان بدل الحية: (والثعبان كان أخبث من كل وحشية الصحراء.. فقال للمرأة حقا قال الله: لا تأكلا من كل شجر الجنان؟ ..) (٧٦) . وفي سفر التكوين أيضا: (فقال الرب الإله للمرأة: ما هذا الذي فعلت؟ فقالت المرأة: الحية غرتني فأكلتُ) (٧٧) وفي السامرية: (الثعبان أغواني فأكلت) (٧٨) . ونلاحظ أن التوراة لا تذكر مطلقاً أن إبليس هو الحية، أو أنه دخل جوف الحية التي أدخلته بدورها الجنة، بل الحديث هنا عن الحية الزاحف المعروف، وهي لا تتكلم وهي أيضاً غير مكلفة فكيف تقوم بهذا الدور؟

١٢. الإله يمشي في الجنة:

القرآن الكريم ينزه الله سبحانه عن مشابهة البشر، أو أيٍ من مخلوقاته، فكيف يمشي الله سبحانه في الجنة وهو خالقها؟ مع العلم أن التوراة تؤكد أنَ الجنة التي سكنها آدم كانت على الأرض، وهذا يعني أن الله سبحانه كان يمشي على الأرض. ورد في سفر التكوين: (وسمعا صوت الرب الإله ماشياً في الجنة عند هبوب ريح النهار، فاختبأ آدم وامرأته من وجه الربِ الإلهِ في وسط شجر الجنة) (٧٩). ومن يقرأ التوراة يجد أنها عندما تتكلم عن الله سبحانه فهي تتكلم عنه بصفته رجلاً، وليس إلهاً منزهاً عن النقص وعن مشابهة المخلوق.

١٣. اختباء آدم في الجنة بعد المعصية:

أشار القرآن إلى أن الله سبحانه نادى آدم وزوجه بعد أن عصياه: ﴿وناداهما ربهما ألم أنهكما عن تلكما الشجرة وأقل لكما إن الشيطان لكما عدو مبين﴾ (٨٠) وأما التوراة فتتكلم عن هذا الأمر بما يثير العجب والاستغراب: (فاختبأ آدم وامرأته من وجه الرب الإله في وسط شجر الجنة، فنادى الربُ الإلهُ آدمَ: أين أنت؟ فقال: سمعت صوتك في الجنة فخشيت لأني عريان فاختبأت) (٨١) ، وهذا النص يدل على أن الله سبحانه وتعالى عما يقولون لا يعلم الغيب فهو لم يعلم بمعصية آدم، وكذلك فإن آدم وامرأته يختفيان بين الشجر لئلا يراهما، وكأنها يتعاملان مع بشر وليس إلها عليماً خبيراً، بل إنه– سبحانه وتعالى عما يقولون– يبحث عنهما بين أشجار الجنة وينادي آدمَ ليعلم مكانه.

١٤. مسؤولية آدم عن المعصية:

القرآن يشير إلى أن آدم هو المخطىء؛ لأنه المسؤول عن امرأته: ﴿ولقد عهدنا إلى آدم من قبل فنسي ولم نجد له عزماً﴾ (٨٢) ﴿وعصى آدمُ ربَه فغوى﴾ (٨٣) ﴿وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة﴾ (٨٤) ولم يقل: يا آدم وحواء اسكنا الجنة. لكن التوراة تذكر كلاماً يُفهم منه أن آدم يتنصل من المسؤولية، وأن حواء هي المسؤولة عن المعصية: (فقال آدم: المرأة

التي جعلتها معي هي أعطتني من الشجرة فأكلت) (٨٥) هكذا يقول: (المرأة)، ولم يقل حواء أو زوجتي. وكأنها لا تعنيه ولا تخصه وليست شريكة له. وهذا الأمر ينبني عليه عدم توبة آدم على اعتبار أنه لم يخطئ، وكذلك عبارة (جعلتَها معي) كأنها تدل على أن الله تعالى هو الذي جعله يعصي، ولو لم يعطه المرأة ما عصاه، هذا أمر عجيب!. ويبدو أنه من هذه القصة جاء احتقار رجال الدين من أهل الكتاب للمرأة على اعتبار أنها أساس الخطيئة، وهذا ما لا يفهم من آيات القرآن.

١٥. الخروج من الجنة:

يذكر القرآن أن الله تعالى علم الإنسان طريق الخير وطريق الشر: (وهديناه النجدين) (٨٦). بينما تذكر التوراة أن آدم عندما أكل من الشجرة أصبح عالماً للخير والشر: (وقال الربُ الإلهُ هو ذا الإنسان صار كواحد منا عارفاً الخير والشر والآن لعله يمد يده إلى شجرة الحياة أيضاً ويأكل ويحيا إلى الأبد فأخرجه الرب الإله من جنة عدن) (٨٧) إذاً سبب إخراجه من الجنة هو أنه يشكل خطراً على الله سبحانه (كما يزعمون)، فالإنسان أصبح عارفاً الخير والشر وكأن هذه مصيبة. وكذلك تشير التوراة إلى أن آدمَ طُرِد لئلا يأكل من شجرة الحياة فيحيا إلى الأبد فأين قدرة الله سبحانه ؟، هل خلق اللهُ سبحانه الإنسانَ وتورط في خلقه؟ (سبحانه وتعالى عما يقولون) – وهنا تظهر شجرة أخرى مُنِع آدمُ من الأكل منها هي شجرة الحياة– في حين أشار القرآن إلى أن معصية آدم وأكله من الشجرة ترتب عليها الخروج من الجنة، وليس لأنه صار عالماً الخير والشر: ﴿قلنا اهبطوا منها جميعاً.....﴾(٨٨).

١٦. توبة آدم وزوجه:

القرآن يذكر توبة آدم وامرأته، قال تعالى: ﴿قالا ربنا ظلمنا أنفسنا وإن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخاسرين﴾ (٨٩)، و قال تعالى: ﴿ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى﴾(٩٠) وقال سبحانه: ﴿فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه﴾ (٩١). ولا تذكر التوراة توبة آدم ولا ندمه إطلاقاً، بل تذكر مجادلته لله سبحانه وإلقائه المسؤولية على امرأته.

١٧. مكان الجنة:

القرآن الكريم لم يبين مكان جنة آدم، وهل هي جنة الخلد أم أنها جنة على الأرض؟ قال تعالى: ﴿ وقلنا يَا آدمِ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا منْهَا رَغَدًا حَيْثُ شئْتُمَا وَلا تَقْرَبَا هَذه الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا منَ الظَّالمينَ﴾ (٩٢) وقال تعالى: ﴿وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (٩٣) وقال تعالى: ﴿قُلْنَا يَا

آَدَمُ إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَكَ وَلِزَوْجِكَ فَلا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى﴾ (٩٤) . وقال سبحانه: ﴿فَأَكَلا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآَتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آَدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى﴾ (٩٥) . لكن العلماء والمفسرين اختلفوا في مكان الجنة (٩٦) ، فمنهم من يرجح أنها جنة الخلد (وهم الأكثر) ومن هؤلاء: الطبري (٩٧) وابن كثير (٩٨) والقرطبي (٩٩) والنسفي(١٠٠) والثعالبي(١٠١) وإسماعيل حقي (١٠٢) ، ومن المعاصرين: محمد جمال القاسمي (١٠٣) الطاهر ابن عاشور (١٠٤) وسعيد حوى (١٠٥) وأمير عبد العزيز (١٠٦) ، والطباطبائي (١٠٧) الذي يقول إن هذه الجنة السماوية البرزخية خاصة بآدم. وهناك قلة من العلماء من يرجح أنها جنة خاصة بآدم كانت على الأرض مثل محمد رشيد رضا (١٠٨)، وهو وينسب هذا القول إلى أستاذه الشيخ محمد عبده، ومثل عبد الكريم الخطيب (١٠٩) والمراغي(١١٠) والشيخ الشعراوي (١١١) . ومن العلماء من يتوقف في ذلك (وهم كالفريق الأول كُثر) منهم: أبو السعود (١١٢) ، والطبرسي (١١٣) ، والرازي(١١٤)، والماوردي(١١٥)، والآلوسي (١١٦) ، وإبن عادل الدمشقي (١١٧) ، ومحمد جواد مغنية(١١٨) .

وقد أطال ابنُ القيم في كتابه (حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح) (١١٩) الحديثَ عن هذا الموضوع حيث ذكر أدلةَ كل فريق، وردَّ كلِ فريق على أدلة الفريق الآخر، وفي النهاية لم يرجح أي قول على الآخر. والحقيقة أنه من الصعب ترجيح قول على آخر لعدم وجود نص قاطع، ولو وجد هذا النص لما كان هذا الاختلاف الكبير بين العلماء في الماضي والحاضر، والذي أراه أن هذا لا يؤثر في عقيدة المسلم شيئاً إذا اعتقد أن الله سبحانه خلق آدم أسكنه الجنة وأنه بعد المعصية أخرج من الجنة سواءً كانت جنة الخلد أم جنة على الأرض، وهذا الموضوع حقيقة يحتاج إلى بحث منفرد.

أما التوراة فالظاهر من روايتها أن الجنة التي سكنها آدم كانت على الأرض: (وغرس الربُ الإلهُ جنةً في عدْنٍ (شرقاً) ووضع هناك آدمَ الذي جبله، وأنبت الربُ الإلهُ من الأرض كلَّ شجرة شهية للنظر وجيدة للأكل، وشجرةَ الحياةِ في وسط شجر الجنة، وشجرة معرفةِ الخير والشر، وكان نهرٌ يخرج من عدْنٍ ليسقي الجنة، ومن هناك ينقسم فيصير أربعةَ رؤوس، اسم الواحد فيشُون وهو المحيطُ بجميع أرض الحَويلَة حيث الذهبُ، وذهبُ تلك الأرض جيد، هناك المُقَلُ (١٢٠) وحجرُ الجزْعِ (١٢١) ، واسم النهر الثاني جيحون، وهو المحيط بجميع أرض كُوش، واسم النهر الثالث حِدّاقل وهو الجاري شرقي أَشور، والنهر الرابع الفرات) (١٢٢) واسم (عَدْن) هو عبري معناه (البهجة) (١٢٣) ، وأما عن موقع هذه الجنة فيقول أصحاب قاموس الكتاب المقدس: موقع (جنة عَدْن) لا يزال غير مجمع عليه حالياً كما قال غالبية الجغرافيين واللاهوتيين، وبعض منهم يعتبرون أرمينيا أنها عدن، وهناك من يرى أن نهر عدن الذي تفرع إلى رؤوس ما هو إلا نهر الفرات– دجلة الذي

يصب في شط العرب على الخليج منقسما على نفسه إلى فروع عدة، فجنة عدن –بحسب رأيهم– هي القسم الجنوبي من العراق حيث الخصب، ويُعتقد أنه أقرب الأمكنة إلى الصواب؛ لأن فيه الصفات التي وردت في الكتاب (المقدس) لعدْن وهي: شرق فلسطين، فيه دجلة والفرات، وكوش التي بقربها هي عيلام المعروفة قديماً باسم (كاشو) ، كما أن سهل بابل كان معروفاً منذ القدم باسم (عَدنو) ، وموقع الحويلة هو جزء من جزيرة العرب الذي يجاور العراق إلى الجنوب الغربي منه (١٢٤) .

ونهر فِيشون: هو أحد الروافد التي تصب في شط العرب (١٢٥) . وحويلة: اسم سامِيّ معناه (رملية) وهي منطقة في وسط بلاد العرب أو جنوبها، ويقول بعضهم إنها القسم الغربي من بلاد العرب (١٢٦) . جيحون: اسم عبري معناه (نبع متدفق) ، يظن أنه نهر أركسيس الذي يصبُ في بحر قزوين، ويظن بعضهم أنه من أكبر الأنهار في بابل (١٢٧). كوش: أرض يسقيها دجلة والفرات، وكوش أيضاً تعني: أرض الحبشة (١٢٨) . حِدّاقيل: اسم عبري من أصل سومري وهو نهر (دجلة) (١٢٩) . والتوراة السامرية تختلف هنا أيضاً مع التوراة اليهودية حيث ورد فيها الآتي: «.. .. ونهرٌ يخرج من النعيم لسقي الجِنان، ومن هناك يفترق ويصير أربعة جداول، اسم الواحد النيل وهو المحيط بكل أرض ويله التي هناك الذهب، وذهب تلك الأرض حسن جداً وهناك اللؤلؤ وحجر المها، واسم النهر الثاني جَيْحون وهو المحيط بكل أرض السودان، واسم النهر الثالث دجلة وهو السائر شرقي الموصل واسم النهر الرابع هو الفرات» (١٣٠) . فالنهر الأول هنا النيل وهو في مصر، وجيحون في السودان وليس في جزيرة العرب. وهذا فرق شاسع بين عدن عند اليهود وعدن عند السامريين. مما سبق يتبين أن التوراة تنص على أن جنة آدم– عليه السلام– كانت على الأرض وليست في السماء.

١٨. عقاب الحية:

القرآن الكريم يذكر عقاب إبليس وليس الحية، إذ لا ذِكْر لها في القصة القرآنية أصلاً، قال تعالى: ﴿فاخرج منها فإنك رجيم. وإن عليك لعنتي إلى يوم الدين﴾ (١٣١). أما التوراة فتقول: (فقال الربُ الإلهُ للحيّة: لأنك فعلت هذا، ملعونة أنت من جميع البهائم ومن جميع وحوش البرية، على بطنك تَسعيْن وتراباً تأكلينَ كل أيام حياتك، وأضع عداوة بينك وبين المرأة وبين نسلك ونسلها، هو يسحق رأسك وأنت تسحقين عقبه) (١٣٢) . هذا النص يؤكد أن المقصود هو الأفعى وليس إبليس الذي ليس له ذكرٌ في القصة نهائياً كما ذكرتُ سابقاً، والأسئلة التي تطرح هنا: هل الحية مكلفة حتى تُعاقب؟ وهل تأكل الحية التراب؟ وهل سعي الحية على بطنها عقاب أم آية من آيات الله سبحانه؟ قال سبحانه: ﴿والله خلق كل دابة من

ماء فمنهم من يمشي على بطنه ومنهم من يمشي على رجلين ومنهم من يمشي على أربع يخلق الله ما يشاء إن الله على كل شيء قدير﴾ (١٣٣) ، ثم إن هناك مخلوقات أخرى تمشي على بطنها غير الحيات مثل الديدان وهي ليست معاقبة.

١٩. الله يخاف من الإنسان:

يبين القرآن أن الله سبحانه أخرج آدم بسبب عصيانه لربه، لا لأنه سبحانه خاف منه، فهو الإله الخالق الذي لا يخيفه شيء، ولا يغلبه غالب قال تعالى: ﴿وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو﴾ (١٣٤) ، ﴿قلنا اهبطوا منها جميعا.. ﴾ (١٣٥) ، ﴿قال اهبطوا بعضكم لبعض عدو﴾ (١٣٦) ، ﴿قال اهبطا منها جميعا بعضكم لبعض عدو..﴾ (١٣٧) . بينما تقول التوراة : (هو ذا الإنسان قد صار كواحدٍ منا عارفاً الخيرَ والشرَ، والآن لعله يمد يده ويأخذ من شجرة الحياة أيضا ويأكل ويحيا إلى الأبد، فأخرجه الربُ الإلهُ من جنة عدن)(١٣٨) . إذاً سبب إخراجه من الجنة هو منعه من الأكل من شجرة الحياة ؛ لأنه عند ذلك سوف يحيا إلى الأبد وبالتالي ينافس اللهَ سبحانه في ملكه.

٢٠. ملابس جلدية لآدم وحواء:

لم يشر القرآن الكريم إلى لباس آدم وزوجه بعد المعصية والخروج من الجنة، ولكنه ذكر أنه وامرأته سترا عورتيهما بورق الجنة بعد المعصية مباشرة، قال تعالى: ﴿وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة﴾ (١٣٩) ، ولا نعلم ماذا حصل بعد ذلك، لأن القرآن الكريم لا يركز على التفصيلات. أما التوراة فتذكر أن الله سبحانه بعد معصية آدم وقبل طرده من الجنة قد صنع لآدم وامرأته ملابس من الجلد: (وصنع الربُ الإلهُ لآدم وامرأته أقمصة جلدٍ وألبسهما) (١٤٠) والغريب أنه بعد هذا يقول الله حسب زعمهم: هو ذا الإنسان صار كواحدٍ منا. أقول: كيف يصير مثل الإله وهو لا يستطيع صناعة ملابس له تستر عورته؟ بل لا يستطيع أن يلبس بنفسه كما هو ظاهر النص.

٢١. تعدد الآلهة:

كل سور القرآن الكريم تؤكد وحدانية الله سبحانه وتنزيهه عن الشركاء، وهذا هو جوهر الإسلام. من ذلك قوله تعالى: ﴿لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا فسبحان الله رب العرش عما يصفون﴾ (١٤١) وقوله: ﴿ما اتخذ الله من ولد وما كان معه من إله، إذاً لذهب كل إله بما خلق ولعلا بعضهم على بعض سبحان الله عما يصفون﴾ (١٤٢) أما التوراة ففي نهاية قصة آدم ورد: (وقال الربُ الإلهُ هُوَذا الإنسان صار كواحدٍ منّا....) (١٤٣) فما هو المقصود

بعبارة (واحد منا) ؟ ليس لها إلا معنى واحد: أي من الآلهة. فهل من يعتقد بهذا يمكن أن يسمى موحداً؟ ثم هل بمجرد أن يصبح الإنسان يعلم الخير والشر يصير إلهاً أو كالإله؟

٢٢. ملائكة لحراسة الشجرة في الجنة:

لا يُذكَر في القرآن الكريم شيء من ذلك، فسواء كانت الجنة هي جنة الخلد أم جنةٍ على الأرض، فلن يستطيع آدمُ دخولها بعد إخراجه منها. ورد في التوراة أن الجنة التي أُخرِجَ منها آدم وضعت عليها الحراسة: (فأخرجه الربُ الإلهُ من جنة عدن ليعملَ الأرضَ التي أُخِذ منها، فطَرَدَ الإنسانَ، وأقامَ شرقيَ جنة عدن الكروبيمَ، ولهيبَ سيفٍ متقلب لحراسة طريق شجرة الحياة) (١٤٤) والكروبيم هنا مفعول به أي: أقام الكروبيمَ وأقام لهيبَ سيفٍ. ومعنى الكروبيم: ملائكة مرسلة من قِبَل الله ولكل واحد جناحان (١٤٥) . أما التوراة السامرية فتذكر أن الله وضع (الأشباحَ) لحراسة الشجرة (١٤٦) . والسؤال الذي يثار هنا ألا تكفي الملائكة للحراسة حتى يكون هناك سيف متقلبٌ يتحرك أمام طريق شجرة الحياة؟ وهل الله سبحانه بحاجة إلى وضع حراسة؟ وهل يجرؤ آدم على مجرد التفكير بأنه يمكنه دخول الجنة بغير أمر الله سبحانه ؟

خاتمة:

مما سبق نخلص إلى جملة من التوصيات والنتائج:

١. منهج القرآن يختلف بشكل كبير عن منهج التوراة في عرض قصص السابقين.

٢. تأتي القصة القرآنية بوصفها جزءاً من سورة معينة ومنسجمة مع موضوعها في حين تسرد القصة في التوراة مرة واحدة دون الارتباط مع غيرها .

٣. من الخطأ اعتماد التوراة كمصدر لقصص السابقين و للتاريخ.

٤. يجب الاعتماد على القرآن الكريم في دراسة القصص وعدم الاستعانة بالإسرائيليات.

٥. لا غرابة في وجود تشابه أحياناً بين ما ورد في قصص التوراة وقصص القرآن، وذلك لأن المصدر واحد، ولكن أهل التوراة غيروا فيها وحرفوا.

٦. صفات الله سبحانه كما تذكرها التوراة تنطبق على البشر، وليس على الخالق، فالله في التوراة: لا يعلم الغيب ويمشي في الأرض، ويخاف الإنسان ويخشاه.... الخ .

٧. أغفلت التوراة ذكر الملائكة في قصة آدم سوى في نهاية القصة حيث ذكرت أن (الكروبيم) وقفوا لحراسة الجنة بعد طرد آدم منها.

٨. لا تذكر التوراة أن الله سبحانه أخبر الملائكة بخلق آدم، أو أنه أمرهم بالسجود لآدم.

٩. أغفلت التوراة ذكر إبليس في قصة آدم، فلم تذكر حسده لآدم ورفضه السجود له، وتكبره عن أمر الله

١٠. لا تذكر التوراة إغواء إبليس لآدم، وتلقي اللوم في ذلك على (الحية) .

١١. لا تذكر التوراة وعيد إبليس بإغواء أبناء آدم في الأرض.

١٢. من قراءتنا للقصة في التوراة نخرج بنتيجة خطيرة وهي أنه لا عداء بين إبليس والإنسان .

١٣. أغفلت التوراة ذكر خلافة آدم في الأرض، وكأنه ليس المخلوق المكرم على جميع مخلوقات الأرض.

١٤. أغفلت التوراة ذكر توبة آدم وزوجه، بل أظهرت علاقته مع الله سبحانه كأنها علاقة الند بالند، وليس علاقة العبد بالرب.

١٥. تؤكد التوراة على أن جنة آدم كانت على الأرض، وهو ما ليس عليه دليل صحيح.

١٦. تخلو قصة آدم في التوراة من أي عبرة أو موعظة بعكس قصص القرآن الكريم.

١٧. تختلف التوراة السامرية عن التوراة اليهودية في بعض تفاصيل القصة، فاليهودية تذكر أن الذي أغوى حواء هي الحية، وأما السامرية فتذكر الثعبان، واليهودية بينت أن عاقبة الأكل من الشجرة هو الموت بينما السامرية لم تذكر الموت، واليهودية تذكر أن الملائكة صارت تحرس جنة عدن أما السامرية فذكرت الأشباح.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الهوامش:

١. يوسف /٣
٢. الكهف / ١٣
٣. المائدة / ٢٧
٤. يوسف / ١١١
٥. انظر: ابن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، دار الفكر– بيروت ١٤٠١، ج١ ص٥.
٦. انظر: البار، محمد علي، الله والأنبياء في التوراة والعهد القديم (دراسة مقارنة) ، دار القلم – دمشق –طبعة أولى ١٩٩٠م، ص ١٢
٧. بزيادة أسفار (طوبيا، يهوديت، الحكمة، يشوع بن سيراخ، المكابيين الأول، المكابيين الثاني)
٨. انظر: بوكاي، موريس، القرآن والتوراة والإنجيل والعلم (دراسة الكتب المقدسة في ضوء المعارف الحديثة) دار المعارف، بيروت، لبنان، طبعة رابعة، ١٩٧٧م، ص ٢٦
٩. يوسف / ١١١ .
١٠. انظر: بوكاي، دراسة الكتب المقدسة، ص ٢٠ .
١١. آل عمران/ ٥٩.
١٢. سورة ص/ ٧١.
١٣. صلصال: الطين الجاف، انظر: الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت ص ٢٨٤ .
١٤. الحمأ : الطين الأسود المنتن، والمسنون: المتغير كقوله تعالى (لم يتسنه) أي: لم يتغير. أنظر المرجع السابق، ص١٣٣وص ٢٤٥.
١٥. الحجر/ ٢٨.
١٦. الحجر / ٣٣.
١٧. الفخار: الجِرَار وذلك لصوته إذا نقر كأنه تصور بصورة من يكثر التفاخر، الراغب الأصفهاني ص ٤٧٣ .
١٨. الرحمن / ١٤ .
١٩. سورة ص /٧٦ .

٢٠. الأعراف / ١٢ .

٢١. الإسراء /٦١ .

٢٢. سفر التكوين/ إصحاح ٢ / عدد ٧ .

٢٣. البقرة / ٣٥ .

٢٤. الأعراف /١٩ .

٢٥. تكوين/ إصحاح ٢ / ١٥- ١٦.

٢٦. البقرة / ٣١- ٣٣ .

٢٧. تكوين/ إصحاح ٢/ ١٩- ٢٠ .

٢٨. الأعراف /٢٢ .

٢٩. طه /١٢١ .

٣٠. تكوين/ إصحاح٣ / ٦- ٧ .

٣١. سورة ص/ ٧١ .

٣٢. البقرة / ٣٤ .

٣٣. الأعراف /١١ .

٣٤. البقرة / ٣٠ .

٣٥. تكوين / إصحاح٣ /٢٣ .

٣٦. الشورى /١١ .

٣٧. تكوين/ إصحاح١/ ٢٧ .

٣٨. البخاري، الجامع الصحيح ومعه فتح الباري، كتاب الاستئذان، باب بدء السلام، ٦٢٢٧، ومسلم بشرح النووي، كتاب الجنة وصفة نعيمها، باب: يدخل الجنة أقوام مثل أفئدة الطير، ٢٨٤٠

٣٩. أنظر: ابن حجر، فتح الباري ج ١١ / ص٣ .

٤٠. البخاري /كتاب التفسير/باب قول **الله** وعلم آدم الأسماء كلها/٤٤٧٦، باب ذرية من حملنا مع نوح/٤٧١٢.

٤١. تكوين/ إصحاح٢/ ٢٠

٤٢. البقرة / ٣٥ .

٤٣. الأعراف / ١٩ .

٤٤. طه / ١١٧- ١١٩

٤٥. تكوين/ إصحاح ٢/ ١٥

٤٦. السامرية/ تكوين. (التوراة السامرية باللغة العربية غير مقسمة إلى إصحاحات وأعداد)

٤٧. البقرة/ ٣٥ .

٤٨. تكوين / إصحاح ٢ / ١٦- ١٧

٤٩. تكوين/ إصحاح ٣ / ٢٢

٥٠. محمد علي البار/ **الله** والأنبياء في التوراة والعهد القديم / ص ٤٥ .

٥١. طه/ ١١٩.

٥٢. البقرة/ ٣٦ .

٥٣. تكوين/ إصحاح ٢ / ١٧ .

٥٤. السامرية/ تكوين.

٥٥. النساء / ١ .

٥٦. الأعراف / ١٨٩.

٥٧. الزمر/ ٦ .

٥٨. تكوين/ إصحاح ٢ / ٢١- ٢٤.

٥٩. الكلام عن خلق حواء يطول وهو يحتاج إلى بحث منفصل.

٦٠. انظر: رضا، محمد رشيد، تفسير القرآن الحكيم (المنار) ، دار الكتب العلمية - بيروت- الطبعة الأولى ١٩٩٩م، ج٤ ص٢٦٣ .

٦١. أنظر: عباس، فضل حسن، قصص القرآن، دار الفرقان، عمان - الأردن - الطبعة الأولى- ٢٠٠٠ م، ص١٢٩ .

٦٢. البخاري، الجامع الصحيح ومعه فتح الباري / كتاب أحاديث الأنبياء / باب خلق **الله** آدم وذريته /٣٣٣١. كتاب النكاح/ باب الوصية بالنساء/٥١٨٦

٦٣. فتح الباري / ج٦ ص ٨٥

٦٤. انظر: مغنية: محمد جواد، التفسير الكاشف، دار العلم للملايين، بيروت - الطبعة الثالثة- ١٩٨١ م، ج١ ص٨٥ .

٦٥. البخاري، الجامع الصحيح ومعه فتح الباري، كتاب النكاح، باب مداراة النساء، ٥١٨٤.

٦٦. البقرة / ٣٥.

٦٧. البخاري، الجامع الصحيح ومعه فتح الباري/ كتاب أحاديث الأنبياء /باب خلق آدم / ٣٣٣٠، ومسلم بشرح النووي /كتاب الرضاع /باب لولا حواء لم تخن أنثى زوجها الدهر / ١٤٧٠ .

٦٨. تكوين/ إصحاح٣/ ٢٠

٦٩. الأعراف / ٢٧

٧٠. طه / ١١٨– ١١٩

٧١. انظر: الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار الإعلام، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م، ج ٥، ص ١٩٥

٧٢. تكوين / إصحاح ٢/ ٢٥

٧٣. طه/ ١٢٠

٧٤. الأعراف / ٢٠

٧٥. تكوين/ إصحاح٣/٢– ٥

٧٦. السامرية / التكوين

٧٧. تكوين/ إصحاح٣ / ١٤

٧٨. السامرية / تكوين.

٧٩. تكوين/ إصحاح٣/ ٨

٨٠. الأعراف /٢٢.

٨١. تكوين/ إصحاح٣ / ٨– ١٠

٨٢. طه / ١١٥ .

٨٣. طه / ١٢١ .

٨٤. البقرة / ٣٥ .

٨٥. تكوين/ إصحاح٣/ ١٢ .

٨٦. سورة البلد / ١٠.

٨٧. تكوين /إصحاح /٣ /٢٢ .

٨٨. البقرة / ٣٨ .

٨٩. الأعراف / ٢٣ .

٩٠. طه / ١٢٢.

٩١. البقرة / ٣٧.

٩٢. البقرة / ٣٥ .

٩٣. الأعراف /١٩.

٩٤. طه / ١١٧.

٩٥. طه / ١٢١ .

٩٦. هذا الموضوع يحتاج إلى بحث منفصل.

٩٧. أنظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل القرآن، ج١ ص ٣٠١.

٩٨. انظر: ابن كثيرالدمشقي: تفسير القرآن العظيم، ج١ ص ٧٩

٩٩. انظر: القرطبي: محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتاب العربي، بيروت، ٢٠٠٦ م، ج ١ص ٣٤٣

١٠٠. انظر: النسفي: أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى، ١٩٩٥م ج١ ص٤٦

١٠١. انظر: الثعالبي: عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت ج١ ص ٥٠.

١٠٢. انظر: البرسوي، إسماعيل حقي، المطبعة العثمانية، ١٣٣٠ هـ. ، ج١ ص ١٠٦ .

١٠٣. انظر: القاسمي: محمد جمال الدين، محاسن التأويل، دار الفكر، بيروت، طبعة ثانية ١٩٧٨م ج٢ ص ١١٢.

١٠٤. انظر: ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ، بيروت، طبعة أولى ٢٠٠٠م، ج١ ص ٤١٧

١٠٥. انظر: حوى، سعيد، الأساس في التفسير، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت، طبعة أولى ١٩٨٥ م، ج١ ص١١٨ .

١٠٦. انظر: رصرص، أمير عبد العزيز: التفسير الشامل للقرآن الكريم، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، طبعة أولى ٢٠٠٠م ، ج١ ص٧٥ .

١٠٧. انظر: الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت الطبعة الثالثة ١٩٧٣م. ، ج١ ص ١٣٥ .

١٠٨. انظر: محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم (المنار) جـ ١ ص ٢٢٨.

١٠٩. انظر: الخطيب، عبد الكريم، التفسير القرآني للقرآن، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، مصر، ج١، ص ٧٥

١١٠. انظر: المراغي، أحمد مصطفى، تفسير المراغي، دار إحياء التراث، طبعة ٣، ١٩٧٤ م، ج٢ ص٩٣ .

١١١. انظر: الشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، دار أخبار اليوم، القاهرة، ج١، ص ٢٥٨

١١٢. انظر: أبو السعود، محمد بن محمد بن مصطفى العمادي الحنفي، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى، ١٩٩٩م، جـ١ص١٢١.

١١٣. انظر: الطبرسي، الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، مطبعة العرفان، صيدا، لبنان، ١٣٣٣هـ، ج١ ص٨٥

١١٤. انظر: الرازي: محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي، التفسير الكبير، دار الكتب العلمية طهران، طبعة ثانية (دون تاريخ) ، ج١ ص ٣ .

١١٥. انظر: الماوردي: علي بن محمد بن حبيب، النكت والعيون، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان ج١ص ١٠٤ .

١١٦. انظر: الآلوسي، شهاب الدين السيد محمود البغدادي، روح المعاني في تفسيرالقرآن والسبع المثاني، دارالكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى ١٩٩٤، ج١ ص٢٣٥.

١١٧. انظر: ابن عادل الدمشقي الحنبلي، اللباب في علوم الكتاب، ج١ ص ٥٥١.

١١٨. انظر: محمد جواد مغنية التفسير الكاشف/ ج١ ص٨٤

١١٩. انظر: ابن القيم: محمد بن أبي بكر بن ايوب بن سعد بن حريز الزرعي ثم الدمشقي، حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح، دار القلم، بيروت، طبعة أولى ١٩٨٣م، ص ٢٢– ٣٩

١٢٠. صمغ ذو رائحة طيبة. أنظر: قاموس الكتاب المقدس، نخبة من ذي الاختصاص واللاهوتيين، مطبعة الحرية، بيروت، طبعة ١٣، ٢٠٠٠م ص٩١٠

١٢١. حجر كريم شفاف بلوري. أنظر السابق ص ٢٦٠ .

١٢٢. تكوين / إصحاح٢/ ٨

١٢٣. انظر: قاموس الكتاب المقدس ص ٦١٣ .

١٢٤. انظر: السابق ص ٦١٤ .

١٢٥. قاموس الكتاب المقدس ص٧٠١ .

١٢٦. السابق ، ص٣٢٩ .

١٢٧. السابق ،ص٢٧٩ .

١٢٨. السابق ، ص ٧٩٨ .

١٢٩. السابق ، ص ٢٩٥.

١٣٠. سفر التكوين.

١٣١. سورة ص/٧٧- ٧٨ .

١٣٢. تكوين/ اصحاح٣/١٤- ١٦ .

١٣٣. سورة النور / ٤٥ .

١٣٤. البقرة /٣٦

١٣٥. البقرة / ٣٨

١٣٦. الأعراف / ٢٤

١٣٧. طه /١٢٣

١٣٨. تكوين / إصحاح٣٧/ ٢٢- ٢٣

١٣٩. الأعراف / ٢٢، طه / ١٢١

١٤٠. تكوين ،أصحاح٣ ، ٢١

١٤١. الأنبياء /٢٢

١٤٢. المؤمنون / ٩١

١٤٣. تكوين/ إصحاح ٣/٢٢

١٤٤. تكوين / إصحاح٣ / ٢٤

١٤٥. قاموس الكتاب المقدس / ص٧٧٩

١٤٦. السامرية / سفر التكوين .

المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.

٢. العهد القديم (التوراة والإنجيل) ، نداء الرجاء، شتوتجارت، ألمانيا (ترجمة فانديك والبستاني) ١٩٩١ م

٣. العهد العتيق (التوراة والإنجيل) ، المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥١ .

٤. التوراة السامرية، ترجمة الكاهن أبو الحسن الصوري السامري، (نسخة بخط اليد ومصورة) ، نابلس، فلسطين ١٩٧٨م .

٥. قاموس الكتاب المقدس، نخبة من ذي الاختصاص واللاهوتيين، مطبعة الحرية، بيروت، طبعة ١٣ ٢٠٠٠ م

٦. الآلوسي، شهاب الدين السيد محمود البغدادي، روح المعاني في تفسيرالقرآن والسبع المثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى ١٩٩٤.

٧. ابن حجر العسقلاني: أحمد بن علي، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر

٨. ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ، بيروت، طبعة أولى ٢٠٠٠م.

٩. ابن القيم: محمد بن أبي بكر بن ايوب بن سعد بن حريز الزرعي ثم الدمشقي، حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح، دار القلم، بيروت، طبعة أولى ١٩٨٣م.

١٠. ابن كثير الدمشقي: أبو الفداء اسماعيل، تفسير القرآن العظيم، مؤسسة قرطبة، الجيزة، مصر، طبعة أولى ٢٠٠٠م.

١١. أبو السعود، محمد بن محمد بن مصطفى العمادي الحنفي، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى، ١٩٩٩ م .

١٢. البار، محمد علي، الله والأنبياء في التوراة والعهد القديم (دراسة مقارنة) ، دار القلم، دمشق، طبعة أولى ١٩٩٠م.

١٣. البخاري، محمد بن اسماعيل ومعه فتح الباري، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر (دون تاريخ) .

١٤. البرسوي، إسماعيل حقي، المطبعة العثمانية، ١٣٣٠ هـ .

١٥. بوكاي، موريس، القرآن والتوراة والإنجيل والعلم (دراسة الكتب المقدسة في ضوء المعارف الحديثة) دار المعارف، بيروت، لبنان، طبعة رابعة، ١٩٧٧م.

١٦. الثعالبي: عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت. (دون تاريخ)

١٧. الحنبلي، عمر بن علي بن عادل الدمشقي، اللباب في علوم الكتاب، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى ١٩٩٨ م .

١٨. حوى، سعيد، الأساس في التفسير، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت، طبعة أولى، ١٩٨٥م

١٩. الخطيب، عبد الكريم، التفسير القرآني للقرآن، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، مصر، (دون تاريخ)

٢٠. الرازي: محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي، التفسير الكبير، دار الكتب العلمية، طهران، طبعة ثانية (دون تاريخ) .

٢١. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت

٢٢. رصرص، أمير عبد العزيز: التفسير الشامل للقرآن الكريم، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، طبعة أولى ٢٠٠٠م .

٢٣. رضا، محمد رشيد، تفسير القرآن الحكيم (المنار) ، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٩م

٢٤. الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة، أولى ١٩٩٥ م .

٢٥. الشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، دار أخبار اليوم، القاهرة (دون تاريخ) .

٢٦. الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الثالثة ١٩٧٣ م.

٢٧. الطبرسي، الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، مطبعة العرفان، صيدا، لبنان، ١٣٣٣هـ

٢٨. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل القرآن، دار الإعلام، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

٢٩. الطهطاوي، محمد عزت، الميزان في مقارنة الأديان، دار القلم، دمشق، طبعة أولى، ١٩٩٣م.

٣٠. عباس، فضل حسن، قصص القرآن، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.

٣١. القاسمي: محمد جمال الدين، محاسن التأويل، دار الفكر، بيروت، طبعة ثانية ١٩٧٨م.

٣٢. القرطبي: محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتاب العربي، بيروت، ٢٠٠٦م.

٣٣. قطب، سيد إبراهيم، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، الطبعة التاسعة ١٩٨٠ م.

٣٤. الماوردي: علي بن محمد بن حبيب، النكت والعيون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (بدون تاريخ) .

٣٥. المراغي، أحمد مصطفى، تفسيرالمراغي، دار إحياء التراث، طبعة ٣، ١٩٧٤ م.

٣٦. مغنية: محمد جواد، التفسير الكاشف، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨١م.

٣٧. النسفي: ابو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة أولى، ١٩٩٥م.

٣٨. مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم بشرح النووي، دار الحديث، القاهرة، طبعة أولى ١٩٩٤.

تعليم اللغة العربية
في المدارس اليهودية في إسرائيلٍ
(منهاج المرحلة الإعدادية نموذجاً)

د. حسن طاهر مصطفى أبو الرُّب*

* مشرف أكاديمي غير متفرغ، منطقة جنين التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة واقع تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية الحكومية والدينية، وقد اتخذت من المرحلة الإعدادية نموذجاً، عالج الباحث فيها أثر الواقع السياسي في تعليم اللغة العربية في إسرائيل، وواقع اللغة العربية في المدارس اليهودية، وبخاصة في منهاج المدارس الحكومية والدينية؛ من حيث تعليم الحروف وما يتصل بالموضوعات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعرض لمضمون النصوص التي اشتمل عليها منهاج تلك المدارس.

وخلصت الدراسة إلى أنّ تعليم اللغة العربية في تلك المدارس ما زال بحاجة إلى نظر؛ لأن المادة التي يتضمنها المنهاج بوجه عام، وتُقدّم للطالب ينتابها النقص، وتتراءى فيها الفجوات، ويعود ذلك إلى أنّ الذين أعدّوا هذه المادة لم يقصدوا تقديم اللغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل كان هدفهم أن يتمكن الطالب من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادراً على التحدث بالعربية.

Abstract:

This study examined the teaching of Arabic language in the preparatory stage in government and religious Jewish schools. The study tackled the impact of the political reality on the teaching of the language in Israel, and the state of this language in the Jewish schools and in the religious and public schools in particular. The researcher focused on the teaching of alphabets, sounds, syntax, morphology, and semiotics. In addition, the researcher made a reading and an analysis of the content of these schools' Arabic curriculum. After data collection and analysis, the researcher found that the Arabic language teaching in these schools was in need of consideration. The content of the curriculum in general and the way it is introduced to the school student have shortcomings and gaps. This is attributed to the fact that the authors of these schools' textbooks had failed to introduce the proper Arabic language in an objective and specific manner. Their aim was to enable the student to become familiar with the alphabets and some vocabulary which make him able to speak Arabic.

مقدمة:

ما تزال اللغة العربية اليوم تعاني مصاعب جمّة في كل مكان تصدح فيه؛ ومعاناتها -على عمومها في الوطن العربي- في فلسطين أشدّ وأنكى، وذلك منذ أن استولى اليهود على أرضها، وأقاموا فوقها كيان دولتهم، وجعلوا لغتهم العبرية هي الرسمية في كل المناطق التي وطئتها أقدامهم وسيطروا عليها، فكان نصيب العربية من الصراع نصيب الأهل الذين طردوا من أرضهم وحوربوا في كلّ مكان أقاموا فيه، وغدا الصراع السياسي واللغوي في فلسطين سواء...

لقد أصبحت اللغة العبرية اليوم لغة ما يزيد عن خمسة ملايين شخص داخل فلسطين ١٩٤٨، بينما بقيت اللغة العربية لغة مهمة فقط للعرب الفلسطينيين الذي يسكنون الضفة والقطاع، وبعض المناطق العربية التي غدت تخضع لنظام دولة إسرائيل.

إنّ هذه الدراسة تأتي لتكشف عن جانبٍ مهم من جوانب المعاناة اللغوية، وتوضح حال تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود، مستعرضةً المنهاج الذي أعدته وزارة المعارف والثقافة اليهودية لتعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية للمرحلة الإعدادية.

ولبيان ذلك كله؛ فقد اتخذ الباحث من المنهج الوصفي التحليلي طريقاً في دراسته، **ورأى أنه يمكن تقسيم الموضوعات فيها على النحو الآتي**:

- التمهيد
- واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية
- اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية، ويشتمل هذا الموضوع على ما يلي:
  - تعليم الحروف
  - تعليم ما يتصل بالموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية
  - مضمون النصوص المقدمة في المنهاج
  - الخلاصة، وفيها بيان أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

تمهيد:

كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في فلسطين طوال قرون ماضية إلى أن سقطت أجزاء واسعة منها في يد اليهود عام ١٩٤٨م وأقاموا على تلك الأجزاء دولتهم، ونتج عن

ذلك أن أصبحت اللغة العبرية هي اللغة الرسمية في المناطق التي تم الاستيلاء عليها. وبقيت اللغة العربية لغة المناطق المأهولة بالسكان العرب وبخاصة في الضفة الغربية وقطاع غزة وبعض المدن والقرى داخل فلسطين ١٩٤٨م عامة.

ومنذ عام ١٩٤٨م وحتى اللحظة بقي تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية مرتبطاً بالوضع السياسي المتقلب في فلسطين بين فترات المواجهة والهدوء، وغدا النظر إلى اللغة العربية معقوداً بصورة المواطن العربي سواء أكان في فلسطين أم في البلاد العربية المجاورة، ولعل ذلك يدفع إلى معرفة الأهداف التي أرادها كبار المتخصصين اليهود من مناهجهم المدرسية منذ إنشاء دولتهم، ويرى «محمد خليفة حسن» أن محتويات المناهج الدراسية اليهودية وضعت لتكرس الرؤية القومية الصهيونية العنصرية، وهي رؤية تركز على استبعاد الإنسان العربي من تاريخ فلسطين، وتدّعي بالوجود الدائم والمتواصل لليهودي فيها، وتسعى لإعادة كتابة تاريخها منذ القدم وحتى قيام دولتهم في العصر الحديث لإثبات ارتباطها باليهود عبر العصور، وتتجاوز هذا أحيانا لتعطي اليهودي مكانة لا يستحقها في تاريخ الشرق الأدنى وحضارته على حساب مكانة الإنسان العربي(١).

في فلسطين ١٩٤٨م (إسرائيل) لا يمكن الفصل بين الهدف التعليمي والهدف السياسي أو الاقتصادي، فهذه الأهداف وغيرها تقوم عليها المؤسسة الحاكمة التي تأمر بتنفيذ الرؤى والمخططات اليهودية بما يعزز من وجود اليهود ويدعم بقاءهم، وقد وصف «شمعون بيرتز» اللغة العبرية باللغة المقدسة، وعدّها لغة الصلاة والتراتيل والعبادات، وأعلن أن من أسباب عودته إلى أرض الآباء (فلسطين) رغبته بالعودة إلى اللغة إذ يقول «لم يكن بإمكاننا تصور عودة إلى الأرض من دون الرجوع إلى اللغة(٢).

لقد دفعت حالة المواجهة بين العرب واليهود بعد قيام دولة إسرائيل على أرض فلسطين إلى النظر إلى اللغة العربية على أنها لغة الأعداء، والثقافة العربية على أنها ثقافة دونية تشكل مصدر تهديد(٣)؛ فترك ذلك أثره في صورة العربي لدى اليهود، وفي رغبتهم بتعلم اللغة العربية .

وقد تناول كثير من الباحثين صورة العربي في المناهج اليهودية، حيث ظهرت مشوهة ومخيفة ومرعبة، ففي دراسة تناولت كتب الأطفال الأدبية والقصصية بدا المواطن العربي في صفاته الجسمية: أحول العينين، وجهه ذو جروح، أنفه معقوف، ملامحه شريرة، أسنانه صفراء، عيونه تبعث الرعب..(٤) . أما صفاته العامة فهو لا يقتل إلا النساء والأطفال والشيوخ، ولا يعرف الرحمة ولا يهتم بالنظافة، وحين يقبض عليه اليهودي يصبح جباناً ذليلاً ينفذ الأوامر كالعبد ولا يجرؤ على الرفض، وحين تتاح له الفرصة يغدر ويكذب..(٥).

لقد عملت إسرائيل منذ قيامها على تشويه هذه الصورة وأساءت لشخصية العربي وتراثه وتاريخه، وقد اعترف كثير من اليهود بهذه الممارسات، فنجد الباحث «إيلي فودا» يصدر دراسة تتقصى الأبعاد العنصرية في الكتب المدرسية اليهودية، وقد صدرت هذه الدراسة في الجامعة العبرية في القدس وغطت ستين كتاباً مدرسياً، وقد ضمّن الباحث دراسته تحليلاً عميقاً للكتب المدرسية اليهودية، ورأى أنها قادت إلى تكوين أفكار مسبقة عن العربي الموصوف في الكتب بالغش، والتخلف، والسرقة، واستحالة التعايش معه..(٦).

إنّ تعليم اللغة العربية في فلسطين ١٩٤٨م (إسرائيل اليوم) ، يواجه مصاعب جمّة جراء محاربة اليهود للتاريخ العربي، وسعيهم إلى تشويه الحقائق والإساءة إلى المعتقدات(٧) والتضييق على من تبقى من السكان العرب الذين يخضعون لقوانين دولتهم، وكأن هذه الدولة لا تريد الاعتراف بوجود ما يمتّ إلى العرب والعربية بصلة، حتى لو كان جزءاً من النظام السياسي في الدولة.

ومن الأمثلة على هذه المصاعب أننا نجد استعمال العربية قاصر على أمور الحياة اليومية بين المواطنين العرب، أما في مرافق الحياة الرسمية فلا تستعمل كما هو الحال في المحاكم والدوائر الحكومية، إذ يوجد سيطرة تامة للغة العبرية، وهو ما يسمى بالتآكل اللغوي أو الخسارة اللغوية، ويشير بالتالي إلى تراجع في اللغة العربية العامية والفصحى سواء أكان ذلك في المبنى (المفردات والقواعد) أم في مجالات استعمالها(٨).

أصبح للغة العبرية سيطرة واضحة في مناحي الحياة العامة، ليس في المناطق التي يسكنها اليهود؛ بل في المناطق العربية أيضاً، فنجد في أسماء الشوارع والحارات واللافتات والإعلانات وعيادات المرضى والمكاتب بروزاً للغة العبرية.

وغدت اللغة العبرية تؤدي وظيفة رمزية تنعكس فيها دلالات جديدة، أصبح كثير من العرب مخدوعاً بها؛ فصارت تستعمل على اللسان العربي للاعتقاد أنها إحدى وسائل التحديث في المجتمع العربي، وأن استعمالها يشير إلى المكانة العالية للأشياء، وأن مستعمليها مستعدون لفتح نافذة على المجتمع الإسرائيلي(٩).

لقد استخدمت إسرائيل جهاز التعليم العربي أداة لمراقبة العرب والسيطرة عليهم، ويقول بعض الباحثين مثل «إيان لوستيك» وسامي سموحة وغيرهما أن نقطة الانطلاق في تحديد السياسة اتجاه العرب وفقاً لمفهوم «بن غوريون» كانت هي ما قد يفعله العرب، وليس ما يفعلونه. هذه المقولة التي تعمل على استغلال التعليم سياسياً من أجل السيطرة على الأقلية العربية في إسرائيل وإخضاعها للمراقبة تتجسد في تدخل جهاز «الشاباك» في عملية تعيين المديرين والمشرفين التربويين العرب؛ لذا فالمواطن العربي الذي يحمل شهادة

لا يمكنه أن يعثر على عمل في السوق الإسرائيلي بسهولة دون أن يتقن اللغة العبرية؛ لأن اللغة العبرية أساسية لمعظم المهن، وأداة للحصول على الثبات الاقتصادي، وهي مهمة في كل المناطق التي يسيطر عليها اليهود، وبخاصة في القدس الشرقية، فهناك ينظر إليها من قبل اليهود أكثر من مجرد لغة، إذ تعدّ رمزاً لدولة إسرائيل..(١٠).

واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية:

لم تحظ اللغة العربية باهتمام كاف في المدارس اليهودية كي تكون موضوعاً إلزامياً للطلاب اليهود؛ لأن الاحتكاك بين الأقلية العربية والأغلبية اليهودية محدود، فمعظم الاحتكاك يتركز في أماكن العمل والمكاتب الحكومية والجامعات، ويضاف إلى ذلك الفصل في التعليم بين المدارس العربية واليهودية، كل ذلك يجعل طريق اللغة العربية بين الطلبة اليهود طريقاً ضيقاً تعتريه كثير من المصاعب، على الرغم من أن نسبة كبيرة من اليهود عاشوا في البلدان العربية ويعرفون اللغة العربية غير أن سياسة الدولة في إسرائيل لم تولِ اللغة العربية العناية اللازمة بعد.

وتعود بداية مسألة تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية –كما يرى بعض الباحثين– إلى بداية التاريخ الصهيوني بعد عام ١٩٠٠م، وقد ارتبط ذلك بالأفكار التي نوقشت حول علاقة اليهود بالسكان العرب في فلسطين، وقد وجد في تلك الفترة تياران؛ الأول: طالب بالمنهج الدمجي، وأكد العلاقة بين اليهود والعرب، ودعا إلى التعاون والتعايش، وجعل ذلك هدفاً أساسياً. وقد لخص «جوتمن» هذا المنهج بقوله: «إن تعلم اللغة العربية هو جزء من الصهيونية، وجزء من الرجوع إلى اللغة العبرية، وإلى الشرق السامي الذي برمته من ناطقي اللغة العربية، ونأمل عندما يدخل أبناؤنا حلبة الحياة أن يشعروا بالبيت (ليسوا غرباء) ويكونوا مزودين باللغة العربية»(١١).

أما التيار الآخر فيتبنى المنهج الانفصالي الذي يؤيد تطبيق فكرة الانفصال الحضاري بين العرب واليهود، ويحذر من دمج اليهود بالحضارة العربية، ويرى أن تعلم العربية غير ضروري، وأن الحضارة العربية متدنية من حيث المكانة، يقول «زئيف جبوتنسكي»: «لا يوجد لليهود ما هو مشترك مع ما يسمى بالشرق»(١٢) . ولا يخفى على المطلع على سياسة اليهود أن مثل هذه الدعوات على اختلافها تحمل أغراضاً متعددة، لصالح اليهود بالدرجة الأولى، فهو يسعون للانخراط في المحيط العربي بكل السبل، وتعلم العربية واحد منها. وإن كان الهدف الأكبر وفق ما أرى هو تيسير السيطرة على العرب، وضمان المستقبل لليهود.

وبالتالي، فقد بقيت اللغة العربية موضوعاً اختيارياً للطلاب اليهود حتى آخر الثمانينيات من القرن الماضي إلى أن أعلن الوزير السابق «اسحق نافون» أن اللغة العربية

موضوع مفضل، فخصصت الميزانيات لأهداف تعليمها في المدارس اليهودية. وفي عام ١٩٨٨م قرر الوزير «نافون» تحويل اللغة العربية إلى مادة إلزامية[١٣]* في الصف السابع والثامن والتاسع، وبقاءها اختيارية في بقية الصفوف التي تلي الصف التاسع[١٤].

وبما أن تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية تأثر بصورة العربي، تلك التي قُدِّمتْ لليهود في وسائل إعلامهم ومناهجهم الدراسية، وبدت مشوهة تثير الكره والعداء، فقد جعلت هذه الصورة نسبة الطلبة اليهود الذين يختارون دراسة اللغة العربية في تناقص مستمر، وقد بيّنت إحدى الدراسات أن (٥٪) فقط من طلبة الأول الثانوي من اليهود يختارون تعلم اللغة العربية و (٤٪) فقط يختارونها من طلبة الثاني الثانوي[١٥].

وهذا الوضع يكاد ينطبق على كليات اللغة، والآداب، والدراسات الإسلامية الآخذة في التقلص والانحسار بعد انتفاضة الأقصى واحتدام المواجهة بين الفلسطينيين وجنود الاحتلال في الضفة والقطاع. ووصل الأمر إلى أن أصبحت برامج التلفاز الإسبانية والغربية عامة هي المفضلة عند اليهود بعدما كانت المحطات العربية وما تبثه من أغانٍ وبرامج هي التي تحظى باهتمامهم بشكل عام[١٦].

لقد كان للوضع السياسي بين الفلسطينيين واليهود أثره السلبي في تعلم اللغة العربية في المدارس اليهودية؛ فتروي إحدى المعلمات «ميري أوحيون» أنها كانت حين تدخل إلى الصف في السنوات الأخيرة –أثناء انتفاضة الأقصى ٢٠٠٠م– كان الطلاب يثيرون الشغب ولم تكن تتمكن من تعليم أي شيء، وكانت إدارة المدرسة تطلب إليها أن تدخل الصف وتتحدث إلى التلاميذ وتشرح لهم الوضع الذي يمرون به، وتصف حالها كأنها تقوم بدور سفيرة للعالم العربي[١٧].

وفي دراسة لبعض الباحثين اليهود، كان هدفها استطلاع موقف طلبة المدارس اليهودية من تعلم اللغة العربية، أبدى (٣٤٪) من الطلبة عدم رغبتهم في تعلمها؛ لأنهم لا يحبون هذه اللغة، ورأى (٣٠٪) أن انعدام مستقبل لهذه اللغة في إسرائيل هو السبب في إحجامهم عن تعلمها، أما الباقون فأيدوا تعلمها لأنها وسيلة اتصال مع جيرانهم العرب[١٨].

وفي مطلع القرن الحادي والعشرين تشكلت لجنة من بعض المواطنين العرب واليهود تحمل اسم «مبادرات صندوق إبراهيم»، وتهدف إلى جعل اللغة العربية جسراً ثقافياً بين اليهود والعرب، وترى أن إتقان اللغة العربية من قبل اليهود سيخفف من مخاوفهم، ويعيد إليهم صورة العربي الصحيحة غير تلك التي قُدّمت لهم من قبل أقلام يهودية سوداء، وتهدف

هذه المبادرات إلى البحث عن سبل للتعايش بين اليهود والعرب، وذلك عن طريق تعليم اللغة العربية للطلبة اليهود في الصفوف الابتدائية، وقد ضمّ هذا المشروع ست عشرة مدرسة في حيفا وكرمئيل، وهو في توسع مستمر(١٩).

اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية:

يعدّ تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية موضوعاً اختيارياً للطلبة اليهود بعامة، وأصبح إلزامياً في المرحلة الإعدادية أي في الصف السابع والثامن والتاسع، ثم أعيد ليكون اختيارياً مرة أخرى قبل أكثر من سنة تقريباً. وهذا مخالف لما يقوله واضعو المناهج في إسرائيل من أن العربية لغة رسمية؛ إذ أنها لا تعامل معاملة اللغة العبرية أو الإنجليزية. ويمكن ملاحظة ذلك بالنظر في أمرين: الأول أن هذه اللغة لا يسمح بتدريسها لغة إلزامية في المدارس اليهودية على اختلاف مراحلها. والثاني أن هذه اللغة غير مستخدمة في المحاكم ومرافق الحياة الرسمية، بل إن استعمالها قاصر على (٢٠٪) من العرب الذين يخضعون لحكم دولة إسرائيل... بينما تدرس اللغة العبرية إلزامياً ابتداءً من الصف الثالث في المدارس العربية التي تخضع لوزارة المعارف الإسرائيلية؛ ليكون التمييز واضحاً بين تبني تعليم اللغتين العربية والعبرية هناك.

إنّ مادة اللغة العربية المقدمة للطلبة اليهود تهدف إلى تمكينهم من ممارسة عمليتي القراءة والكتابة، وتعريفهم بأبرز مفردات المحادثة المستعملة في الحياة اليومية، واطلاعهم على بعض أنماط الصور عن الحياة العربية، ومن أجل الوقوف على طريقة التعليم المتبعة عندهم لا بدّ من معرفة الموضوعات التي تعرضها وزارة المعارف والثقافة في مادة اللغة العربية للطلبة اليهود، سواء في المدارس اليهودية التي تتبع الحكومة الإسرائيلية أو في المدارس الدينية المخصصة لليهود المتدينين. **وسنقف على نوعين من المناهج**: واحد يخص المدارس المتدينة وهو للصفوف الإعدادية، وفيه دقة في اختيار الموضوعات وتركيز على قواعد اللغة العربية، والآخر يخص منهاج المدارس الحكومية للمرحلة نفسها.

يولي اليهود المتدينون تعلم اللغة العربية بعض الاهتمام، ولعل السبب في ذلك يكمن في رغبة هؤلاء المتدينين في تعلّم اللغة العربية التي جاء بها القرآن العظيم؛ ليتسنى لهم الاطلاع على تراث العرب وحضارتهم، حتى يتمكنوا من التعامل معهم بوعي وإدراك. يقول «شلومو آلون» الذي كان مسؤولاً عن تعليم العربية في إسرائيل وهو صاحب (الطاقية الدينية) الزرقاء وصاحب الخبرة التي تمتد لأربعين عاماً في الجهاز التربوي أن «اللغة العربية هي الحيوية النشطة في منطقتنا..... حيث تعتبر ثقافة غنية ومدهشة لحياتنا هنا..»(٢٠).

ويبدو حرص هؤلاء المتدينين على تعلم اللغة العربية بشكل صحيح واضحاً كما يظهر في المنهاج الذي أعدوه للصفوف الإعدادية مقارنة بالمنهاج الذي قررته الحكومة الإسرائيلية لمدارسها، **ومن أجل بيان ملامح هذا الاهتمام سنقف عند أبرز الموضوعات التي يعالجها المنهاج في تلك المدارس بنوعيها، ونوضحها على النحو الآتي:**

أـ تعليــم الحــروف:

تعتمد طريقة منهاج اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية في الصفوف الإعدادية بشكل أساسي على النصوص القصيرة، فهي تعنى بالحروف ومواضعها من الكلمات، ففي الدرس الأول من الوحدة الأولى مثلاً نجدهم يعرضون حروف العربية جميعها، ثم يبدأون بعرض هذه الحروف في كلمات في بقية الدروس، ويستعمل الكتاب اللغة العبرية أكثر من العربية[٢١].

وتبدو الصورة مختلفة في المنهاج الذي وضعه اليهود المتدينون؛ إذ نلاحظ في الكتاب الأول أن الدروس التي يشتمل عليها وهي خمسة عشر درساً تُعنى أكثر ما تعنى بطريقة رسم الحرف العربي، وقد قسمت هذه الحروف إلى مجموعات مختلفة في العدد، بحيث يشتمل كل درس على عدد منها، ولعل واضعي الكتاب حين قسموا مجموعات الحروف قسّموها وفق طريقة التشابه في الرسم على الأغلب، فنجد «د، ذ، ز، ر، و، ا» تقع في الدرس الأول في مجموعة واحدة، وكذلك حرفا « ل، ك» في درس، و « س، ش» في درس، و «ص، ض»... الخ.

ولعل الهدف من ذلك هو تعليم الطالب طريقة كتابة الحرف تعليماً صحيحاً؛ لأن شكل الحرف حين يكون متصلاً يختلف عن شكله حين يكون منفصلاً مثل حرف الدال: دار– يدور... ويتم عرض رسم الحروف والكلمات بنوعين من الخطوط هما: النسخ والرقعة .

ففي الدرس الأول يشار إلى طريقة رسم الحركات، وتُستعمل الألوان ليميز الطالب بين الفتحة والضمة والكسرة، ويتمكن من ضبط حروف الكلمة ضبطاً صحيحاً. ولا ينسى واضعو الكتاب الإشارة إلى علاقة الحركات بحروف العلة، وقد أتوا على ذلك من خلال الأمثلة بكلمات نحو: دَ – دَار، دُ – دُور...[٢٣]، وجلّ الكلمات التي ترد في الدروس تأتي مضبوطة الحركات مما يسهّل على الطالب نطقها بشكل صحيح.

ولعل المنهج المتبع في عرض حروف العربية واحد في دروس الكتاب جميعها، فحين تُقدم مجموعة الحروف في كل درس يُبدأ بعرض الأمثلة من الكلمات التي يكون الحرف المقصود تعليمه جزءاً من حروف هذه الكلمة، ويعرض الحرف في الكلمة متصلاً ومنفصلاً ليتبين الطالب طريقة رسمه في كل أشكاله. ونضرب مثلاً على ذلك بحرف الباء، فلهذا

الحرف أربعة أشكال: أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، غير أنه حين يقع آخر الكلمة يكون له شكلان: متصل ومنفصل، **وقد عرضت طريقة رسمه على النحو الآتي**(٢٤):

بـ ـبـ ـب ب

باب أبواب ـــــ بباب

وبعد عرض الكلمات التي يكون الحرف واحداً منها، نجد عدداً من الطرق لتعزيز تعلم الحروف ونطقها بالشكل الصحيح؛ فيستعان بالصور كي يقوم الطالب بالتعبير عن المنظر بكلمة تكون حروفها قد سبق له أن تعلمها، كما نجد بعد حرفي الألف والباء صورة لباب منزل ملونة يكلّف الطالب بالتعبير عنها. ونجد في موضع آخر من التدريبات مجيء الكلمات مكتوبة بحروف منفصلة كي يقوم الطالب بإعادة كتابتها في كلمات نحو:

ب ا ب ، أ ب و ا ب... الخ.

ومن الطرق أيضاً أن يختار الطالب الكلمة المناسبة من مجموعة كلمات، ويضعها في الفراغ مثل: (وداد، داود، رباب) وعلى الطالب أن يختار رباب؛ لاشتمالها على الباء. ويلاحظ تكرار الكلمات في غير تمرين وذلك من أجل تعزيز فهم الطالب للحروف وإكسابه القدرة على القراءة السريعة للكلمات كما نجد في تمرين (٥) وتمرين (١٠) الخاص بإعادة كتابة الحروف المنفصلة في كلمات، وتمرين (٦) وتمرين (١١) الخاص باختيار الكلمة المناسبة للفراغ(٢٥)، فالكلمات مثل: رباب، باب، تراب، أوروبا... نجدها ضمن كلمات تلك التمارين.. وهذه الطريقة متبعة في باقي الدروس.

إن الهدف من هذا الأسلوب تعزيز هدف القراءة والتدرب عليها؛ لذا يؤتى بمجموعة كلمات في آخر كل درس ويكلف الطالب قراءتها، وتكون هذه الكلمات مؤلفة من حروف تعلمها الطالب في الدروس السابقة، لذا يلحظ اختلاف الكلمات وتعددها تبعاً لعدد الدروس التي تلقاها الطالب.

وتتطور عملية تدريب الطالب على القراءة بالانتقال المتدرج من الحروف المنفصلة فالكلمات، فالعبارات، ثم إلى الفقرات، وانتهاء بالنصوص. ولعل هذا الأسلوب قد وضع لمساعدة الطالب اليهودي –الذي لا يعرف عن العربية شيئاً– على تعلم اللغة بيسر وسهولة، وتجنباً لمشاعر اليأس والإحباط الناتجة عن صعوبة تعلمها، لذا نجد النصوص تأتي متأخرة قليلاً بعد الدرس وبعد أن يكون الطالب قد تعلم خمسة عشر حرفاً، وللدلالة على سهولة النصوص، نجد أن كلماتها تأتي مكررة في تدريبات سابقة مما يسهّل على الطالب قراءتها دون صعوبة.

وإذا كان الكتاب الأول لمدارس المتدينين يختص بتعليم الطالب الحروف كتابة وقراءة، فإن الكتاب الثاني لمدارس المتدينين اليهود يقوم على عرض النصوص منذ البداية، وهذا يدل على أنّ المنهاج محكم البناء، مترابط في المضمون، لذا نلحظ اختلافاً في جوهر التدريبات في الكتاب الثاني، وذلك بانتقالها من الاعتماد على القراءة والتمييز بين الحروف -كما كان في الكتاب الأول- إلى التفكير واسترجاع المعرفة السابقة والقياس والمقارنة كما جاء في الكتاب الثاني. ومن الأمثلة على ذلك أنه في كل درس من الكتاب الثاني يكلّف الطالب بالبحث عن كلمات تبدأ بحرف الهمزة أو الباء أو التاء.... وهذا يتطلب عملية عقلية وقدرة على التعبير بالعربية، ويسمى هذا النوع من التدريبات وفق ما هو موجود في الكتاب ب «حروف الهجاء» ونعرض مثاله(٢٦) على النحو الآتي:

تمرين (١١) حروف الهجاء

أضف ثلاث كلمات أو أكثر (من عندك):

	أ	ب	ت	ث
١	أب	بَدَأَ	تُفّاحَة	ثَلاث
٢	أكَلَ	بَعْدَ	تِلْميذ	ثَلْج
٣	أمَامَ	بَلَد	تَمْر	ثَلاّجَة

وفي كل درس تتغير الحروف، حتى إذا ما وصلنا آخر درس يصبح الطالب قادراً على نطق عدد أكثر من الكلمات التي تتشكل منها حروف العربية.

وفي الكتاب الثاني تظهر الأسئلة الإنشائية التي لم تكن موجودة في الأول، والصور المتنوعة التي يكلف الطالب بالتعبير عنها باللغة العربية، ونجد بعض التدريبات التي يكلّفُ الطالب إعادة كتابة نص محدد على دفتره الخاص، ونرى كذلك عشرات الأمثال العربية التي كتبت بخط الرقعة الأسود العريض في مستطيل منفرد، وكأن تطور هذه التدريبات يأتي مواكباً للهدف من تعلم اللغة العربية وخروجه من دائرة الكتابة والقراءة إلى تعريف الطالب بأمورٍ عن حياة العرب، كالأمثال الشعبية التي يستعملونها على سبيل المثال.

بـ تعليم الموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية:

يمكن وصف المنهج المتبع في تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية والدينية بالعمومية والدمجية، وهو قائم على التشابه في عرض أمور النحو والصرف مع تميز في منهاج المدارس الدينية. في كلا النوعين من تلك المدارس لا يلحظ الباحث دروساً مستقلة تقدم موضوعاً نحوياً أو صرفياً؛ لأن تقديم اللغة حروفاً وكلمات وجملاً وقواعد لا

يتأتى منفرداً ومنفصلاً عن غيره مرة واحدة، بل يسار إليه بدقة ورفق على مراحل تبدأ من رسم الحرف ونطقه، وبخاصة في المدارس الدينية.

لكن الشمول والتكامل الذي نعنيه هنا يظهر في طريقة تعليم الحروف، وهو شمول وتكامل لا يكتفي ببيان طريقة رسم الحرف ونطقه فقط، بل يُعَرّجُ على التحولات التي قد تعرض للحرف من جزء أصيل في تركيب الكلمة إلى حرف وُضِعَ ليدل على فائدة جديدة كأن يقع ضميراً أو علامة تأنيث أو جمع... وفي هذا التحول عرض للموضوعات الصرفية والنحوية.. ولكي يتضح الأمر نضرب مثلاً على تعليم حرف الياء في المدارس الدينية، إذ نجد واضعي المنهاج قد أشاروا إلى أن هذا الحرف الذي قد يقع أصلاً في الكلمة منفصلاً ومتصلاً نحو «تين – علي– سوي»، قد يكون ضميراً أو للنسبة نحو:

«بابي– درزيّ»، فالياء في «بابي» ضمير متصل، وفي درزيّ ياء نسبة.

وكذا الحال في سائر الحروف التي تقع أصلاً ويجوز أن تأتي ضميراً متصلاً نحو: الألف، الواو، النون، الكاف، الهاء، أو تقع علامة تأنيث نحو التاء مبسوطة أو مربوطة، أو تقع علامة جمع كالواو والتاء. في منهاج المدارس الحكومية الجزء الأول، تصبح العبارات والنصوص القصيرة هي مفتاح تعلم الحرف الذي قد يكون أصلاً في الكلمة أو يكون وُضِعَ لبيان علامة أخرى.

إن طريقة منهاج المدارس الدينية تعمل على الإفادة من الحروف التي تمرّ في كل درس لتعليم موضوع جديد. فإذا كان تعليم حرف الياء يستوجب ذكر الضمير المتصل فإنّ تعليم حرف الهاء يفتح المجال إلى التنويه بكثير من الموضوعات؛ فالهاء تقع أصلاً في الكلمة، وتقع ضميراً متصلاً، لكن وقوعها أصلاً يستوجب الولوج إلى ما تتصل به نحو: هو– هي، هما، هم– هنّ، وفي ذلك حديث عن ضمائر الغائب، وتكون أصلاً في: هذا– هذه، هؤلاء، وفي ذلك حديث عن أسماء الإشارة، ثم تجمع الحروف التي سبق أن مرّ بها الطالب ويؤتى بها في مقامها، كما هو الحال عند الحديث عن الهاء والضمائر التي تبدأ بهذا الحرف، فنجد واضعي المنهاج في المدارس الدينية يضيفون إليها ضمائر نحو: أنا– أنتَ– أنتِ... ثم نجد بعض التطبيقات على إسناد بعض الأفعال إلى الضمائر نحو: هو ذهَبَ– هي ذهَبَتْ...[٢٧]، ومع نهاية الدرس الخامس عشر من الكتاب الأول في المدارس الدينية يكون الطالب قد تعرف عدداً من الموضوعات النحوية والصرفية... المختلفة، وفي الكتاب الثاني تُعرَضُ هذه الموضوعات بتوسع واضح بتغيير أشكال التدريبات والفوائد اللغوية، **ويمكن أن نضرب بعض الأمثلة على ما يقدّم للطالب اليهودي من موضوعات نحوية وصرفية وصوتية**

ودلالية، وذلك على النحو الآتي:

١. تعليم الضمائر:

يبدأ الحديث عن الضمائر في مدارس اليهود الحكومية منذ الدرس العاشر، حين يأتي المؤلفون بكلمات يضاف إليها الضمير المتصل مع رسم الضمير بخط مميز نحو:

دار ــ داري... يد ــ يدي... (٢٨)

ويشار إلى بعض الضمائر المنفصلة نحو: [أنا، أنتَ، أنتِ] في الدرس السادس عشر(٢٩) من أجل تعليم حرف النون، وبيان أنه جزء من هذه الضمائر على النحو الآتي:

أنا أنتَ أنتِ

نـ

بينما نرى الأمر مختلفاً في مدارس المتدينين، إذ يعرضون الحرف أولاً ويتعرفون منه على الضمائر وبشكل متدرج فنلحظ في الكتاب الأول عندهم أن أول إشارة إلى الضمائر تبدأ في الكتاب من الدرس الثالث مع بدء عرض الأمثلة على الكلمات التي تقع فيها الياء، فيفيد الطالب أن الياء تكون جزءاً من الكلمة وتكون ضميراً ليس من أصل الكلمة، ثم يستمر الحديث رويداً رويداً في كل من الدرس الرابع والسادس والتاسع والثالث عشر والخامس عشر من الكتاب الأول.

إن تعليم الطالب المتدين موضوع الضمائر ليس قاصراً على ذكرها فقط، وبيان أنواعها، بل نلحظ في الكتاب الأول أن الهدف الأكبر هو تمكينه من معرفة هذه الضمائر وإكسابه الخبرة الأولية في إسناد بعض الكلمات إليها نحو: كتابي، كتابه، كتابها، كتابهم، كتابهنّ... ثم تأتي مرحلة إسناد بعض الأفعال كما نجد في تدريب(٣٠) الذي يكلف الطالب بإسناد الفعل المشار إليه بين قوسين وفق الضمير الموضوع في بداية العبارة، ونعرض بعضاً منه على النحو الآتي(٣١):

- هُمْ (أَكَلَ) ــ في هذا المطعم.
- أنا (دَرَسَ) ــ في هذه المدرسة.
- هنّ (شَرِبَ) ــ القهوة هنا ثم (ذَهَبَ) ــ.

وفي الكتاب الثاني عندهم يضاف إلى مهارة إسناد الأفعال إلى الضمائر إسناد الحروف وبعض الظروف بدءاً من الدرس الأول، وقد أُتِيَ بالظرف (مع) وبحرفي الجر (ب، في) في جدول واحد، وتم إسنادها إلى سائر الضمائر نحو(٣١):

- مع: معي، معك (للمذكر والمؤنث) ، معه، معها، معنا، معكم، معكنّ، معهم، معهنّ.
- ب: بي، بك (للمذكر والمؤنث) ، به، بها، بنا، بكم، بكنّ، بهم، بهنّ.
- في: فيّ، فيك (للمذكر والمؤنث) ، فيه، فيها، فينا، فيكم، فيكنّ، فيهم، فيهنّ. ويلحظ أن الذين وضعوا مادة الكتاب قد جعلوا عنوانه «حروف الجر» وقد فاتهم أن «مع» ظرف وليس حرف جر، كما نصت على ذلك كتب العرب النحوية(٣٢) .

وأضيفت في الدرس الثاني حروف جرّ أخرى، وأسندت إلى الضمائر بالطريقة السابقة(٣٣)، ثم نرى تدريبات متعددة تكلف الطالب بإسناد الأفعال الماضية أو المضارعة أو الأمر إلى الضمائر. وعملية إسناد الأفعال إلى الضمائر تبدأ أيضاً على مراحل؛ ففي الدروس الأولى تسند الأفعال الثلاثية، وبعدها بزيادة حرف ثم حرفين فثلاثة أحرف. بينما الأمر كله يختلف في مدارس اليهود الحكومية، فلا نرى غير تدريب واحد يكلف الطالب بأن يدخل الضمير المناسب للفعل المكتوب اعتماداً على خبرته السابقة نحو(٣٤):

أنا أَنْزِلُ ..... تَنْزِلُ ..... يَنْزِلُ ..... نَنْزِلُ

..... أَزورُ ..... تَزورُ ..... يَزورُ ..... نَزورُ

ولعل الهدف العام من إهمال تعليم الضمائر بطريقة المتدينين هو أن يكتسب الطالب بعض المفردات ويتمكن من استعمالها حتى يفهم عليه الطرف الآخر (العربي)، وليس ليتعلم هذه اللغة كتابة وقراءة كلغة رسمية في الحياة .

٢. المفرد والجمع واسم الفاعل والمفعول:

قد يتساءل بعضنا: ما علاقة المفرد والجمع باسم الفاعل والمفعول؟ أجل، في العربية نقسم الجموع إلى جمع تكسير وجمع مذكر سالم ومؤنث سالم، ويتعلم طلابنا هذا الموضوع منفصلاً عن موضوع المشتقات الذي يشتمل على اسمي الفاعل والمفعول، لكن الأمر يختلف في منهاج اللغة العربية الموضوع للطلبة اليهود المتدينين؛ فطريقتهم على ما تشتمل عليه من غرابة غير أنها كثيرة الفائدة، فهم يبدأون بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة فالنص كما أشرنا سابقاً، ومن الكلمة يدخلون إلى الحديث عن الجمع، ونظراً لتعدد المواضيع في اللغة العربية وتداخلها وترابطها جعلوا الكتاب الأول قاصراً على تعلم الحروف والكلمات ضمن منهج لا يؤدي إلى تعقيد الطالب، فأشاروا إلى بعض موضوعات النحو والصرف إشارات قليلة، وكأن المقصود أن يلمّ بها الطالب في هذه المرحلة.

لذا نجدهم يشيرون إلى جمع التكسير وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم في الكتاب الأول إشارات بسيطة سهلة لارتباط تعليم المفرد والجمع بعدد الحروف التي

يتعلمها الطالب، ففي مجموعة الحروف الأولى التي تُعلَّم في الدرس الأول نجدهم يذكرون بعض الجموع في أثناء عرض الكلمات التي يقع فيها الحرف نحو: باب – أبواب...(٣٥)، ومع كل درس نلمح طائفة أخرى من المفردات وجموعها، ويوضع بين المفرد وجمعه حرف الجيم بين قوسين دلالة على الجمع كما نجد في الدرس السادس من الكتاب الأول:

- تِلْميذ (ج) تَلاَميذ
- أُمّ (ج) أُمَّهَات
- مَكْتُوب (ج) مَكَاتِيب
- يَوْم (ج) أَيَّام

وفي الدرس السابع تبدأ الإشارة إلى جموع التكسير وجمع المؤنث السالم على النحو الآتي:

- كتاب– كُتُب مَدينَة– مُدُن (فُعُل)
- بَيْت– بُيُوت مَلِك– مُلُوك (فُعُول)
- كَبير– كِبَار ثَوْب– ثِيَاب (فِعَال)
- وَلَد– أَوْلاد باب– أَبْواب (أَفْعال)

وبعد ذلك يشار إلى علامة جمع المؤنث السالم بخط أحمر: ا ت

- (وزير) وزيرة– وَزيرات
- (يَهُوديّ) يَهوديّة– يَهُودِيّات....... الخ.

ونجد في موضع آخر من الدرس التاسع إشارة إلى جمع المذكر السالم:

- مُعَلّم (ج) مُعَلّمون
- مُمَثّل (ج) مُمثّلون

ووضعوا في الهامش الواو والنون بخط أزرق ليدلوا على أن ذلك علامة جمع.

ويمضي عرض جمع التكسير وجمعي المذكر والمؤنث السالمين على هذه الطريقة في باقي الدروس من الكتاب الأول.

وفي الكتاب الثاني عندهم نجد الأمر في غاية الدّقة في العرض، فنراهم يعالجون موضوع الجمع وفق عدد حروف الفعل وبنائه، وذلك بدءاً من الدرس الرابع، فنجدهم

يضعون عنوانَيْن في إحدى أوراق التدريبات نعرضها على النحو الآتي[٣٦]:

* وزن فَعَـلَ

اسم الفاعــل

فَعَلَ- فاعـل

ذاهب- ذاهبون

ذاهبة- ذاهبات

وفي الأسفل نجد:

فُعّــال: عُمّال، طُلاّب، رُكّاب، تُجّار، ....

ويفهم مما تقدم أنهم يدرّسون الجموع بناء على عدد أحرف الفعل، وفي هذه الطريقة يدرسون اسمي الفاعل والمفعول وصياغته من الفعل الثلاثي. لذا تأتي بقية الدروس في الكتاب الثاني لتستعرض أشكال الجمع وفقاً لعدد حروف الفعل ووفقاً لطريقة صياغة اسمي الفاعل والمفعول نحو[٣٧]:

جمع المذكر السالم والمؤنث السالم:

من وزن: فَعَلَ

- لاعب- لاعبون لاعبة- لاعبات (على وزن فاعل)
- مطلوب- مطلوبون مطلوبة- مطلوبات (على وزن مفعول)

«اسم الفاعل والمفعول من غير الثلاثي»

من وزن فَعّلَ

- مُعَلِّم- مُعلّمون مُعّلمة- مُعَلّمات (على وزن مُفَعِّل)
- مُوَظَّف- مُوظَّفون مُوَظَّفة- مُوَظَّفات (على وزن مُفَعَّل)

ويتم عرض باقي الأوزان ك: أَفْعَلَ، فاعَلَ، تَفعّلَ، تَفاعَلَ، افْتَعَلَ، اسْتَفْعَلَ... الخ بالطريقة السابقة نفسها.

في المدارس اليهودية الحكومية نكاد لا نعثر على شيء مما هو موجود لدى مدارس المتدينين، هناك إشارة واحدة إلى المثنى وجمع المذكر والمؤنث السالمين جاءت على النحو الآتي[٣٨]:

أُردُنيّ والِد لبنانيّ إيرانيّ

ا+ ت (إشارة لجمع المؤنث)

أردُنيّات والدات لُبْنانيّات إيرانيّات

و+ ن (إشارة لجمع المذكر)

أردنيّون إيرانيّون لبنانيّون بوّابون

ا+ ن أو ي+ ن (إشارة للمثنى)

وَلَدانِ وَزيرينِ يَوْمانِ بَلَدانِ

ونلحظ أنهم لم يأتوا بجمع المذكر من (والد)، وكتبوا مكانه في آخر الجموع «بوابون».

٣. أسماء الإشارة والاستفهام والموصول:

لا نعثر في مدارس اليهود الحكومية على فوائد أو تدريبات مخصصة لأسماء الإشارة أو الاستفهام أو الموصول، وإنما هي كلمات عابرة في جمل تأتي دون الإشارة إلى خصوصيتها إلاّ في مواضع نادرة منها موضع اشتمل على صور؛ منها صورة للدينار الأردني وكتب أسفل الصورة: «هذا دينار أردني» وصورة لملك الأردن وهو يصافح الراحل حافظ الأسد كتب تحتها: «هذا هو ملك الأردن عبد الله يصافح رئيس سوريا الراحل»[٣٩].

وفي درس آخر بعنوان «القاهرة» أشير بعده إلى حرف الهاء، وعُرضت مجموعة كلمات تبدأ بالهاء منها «هذا»[٤٠]. أما أسماء الاستفهام فترد بعيد النصوص ضمن أسئلة توجه للطالب لقياس فهمه للدرس، وورد اسم الاستفهام «أين» في موضع مستقل للدلالة على حرف النون [٤١]، أما أسماء الموصول فلا ذكر لها إلاّ في النصوص والأسئلة ودون تخصيص.

أما في المدارس الدينية فالأمر مختلف، فالمنهج الذي ساروا عليه في تعليم الضمائر والمفرد والجمع بقي مستعملاً في أسماء الإشارة والاستفهام والموصول.

وتكاد الطريقة التي تعرض بها هذه الأسماء تشبه طريقة معالجة الموضوعات السابقة مع اختلاف المسمى، لذا نجد أن أول ظهور لأسماء الإشارة يبدأ في الكتاب الأول من تعليم حرف الهاء «هذا– هذه» وكذا حرف الاستفهام «هل»، وذلك لاشتمال هذه الكلمات في أولها على حرف الهاء[٤٢]، ويتسع الحديث بعد ذلك قليلاً بزيادة عدد الحروف التي تعلمها الطالب، فنقرأ في تدريبات الدرس السادس عرضاً لبعض أسماء الاستفهام نحو: ماذا، ما، من، أين[٤٣]، ثم نجد في التدريب الرابع من الدرس نفسه بعض أسماء الاستفهام، وقد جاءت حروفها منفصلة، وقد كُلِّفَ الطالب بتوصليها وقراءتها، وفي الدرس الثامن نجد «متى»،

وفي التدريب السادس في الدرس العاشر يُكلف الطالب قراءة الجمل الاستفهامية، وقد كُتِبَ اسم الاستفهام بلون مميز نحو[٤٤]:

- ما اسمك يا ولد؟
- مَنْ هذه المعلمة؟
- متى أتى ابنك من القرية؟

وبعد ذلك نجدهم يضيفون «هؤلاء» إلى «هذا، هذه» ويكلفون الطالب بوضع اسم إشارة مناسب في الفراغ نحو[٤٥]:

ضع واحداً من أسماء الإشارة «هذا، هذه، هؤلاء» في الفراغ الموجود في العبارات الآتية:

- .... مدرسة عربية و......... المعلمون.
- .... دروز
- .... الخ.

ويلحظ الباحث أن واضعي المنهاج للمدارس الدينية في الكتاب الأول قد اكتفوا من أسماء الإشارة بثلاثة أسماء هي التي ذكرناها، ولم يذكرواً شيئاً عن الاسم الموصول، ولعل ذلك يعزز ما ذهبنا إليه من حرص هؤلاء على تقديم المادة بيسر وسهولة ودون استعجال، لذا نجدهم في الكتاب الثاني يتحدثون عن الاسم الموصول فيذكرون «الذي –التي، الذين– اللواتي واللاتي، ويكملون الحديث عن أسماء الإشارة فيذكرون» ذلك– تلك، أولئك.. [٤٦].

ومن الملاحظ أن تعليمهم لهذه الأسماء ليس القصد منه الاستقصاء، بل تعليم طلبتهم ما شاع في الاستعمال على ألسن العامة من العرب، لذا لا نجدهم يذكرون من أسماء الإشارة «ذا، ذي، وذه، وتي، أولاء...» ولا يذكرون من الأسماء الموصولة «اللذان واللتان، اللائي...» التي تحدثت عنها كتب النحو العربي[٤٧]. ولعل ذلك عائد إلى أنّ اليهود لا يستعملون هذه الأسماء في لغتهم، لعدم اشتمالها عليها[٤٨].

٤. ما يدخل في المستويين الصوتي والدلالي:

لا يوجد ذكر لموضوعات صوتية أو دلالية في مدارس اليهود الحكومية، عدا عن تقديم الكلمات التي تشتمل على الحرف المراد تعليمه، ولعل الهدف من ذلك ليس صوتياً أو دلالياً بل كتابياً، لبيان طريقة رسم الحرف منفصلاً ومتصلاً فقط. بينما نلمح في مدارس المتدينين شيئاً طريفاً يمكن أن يدخل ضمن علمي الأصوات والدلالة وذلك حين يعرضون

طائفة من الألفاظ المتقابلة نحو:

[طين– تين]، [تابَ– طابَ][٤٩]، و [صامَ– سامَ]، [صورة– سورة]، [صارَ– سارَ]، [صيف– سيف]، [صوت– سوط][٥٠]. وقد قصدوا من ذلك تعليم الطالب أن في العربية ألفاظاً تتقارب في أصواتها ودلالتها مختلفة، ونلحظ أن قدماء العرب كالعالم ابن جني قد عالج مثل هذه الألفاظ في باب سمّاه «إمساس الألفاظ أشباه المعاني» إذ نجده يأتي على أمثلة متعددة كقوله: «... ومن ذلك أيضاً سدّ وصدّ، فالسدّ دون الصدّ... ومن ذلك القَسْمُ والقَصْمُ فالقسم أقوى فعلاً من القسم...»[٥١]. ويمكن أن يدرس ذلك أيضاً في علم الأصوات؛ لأن هذه الحروف تختلف بين ما يسمى بـ «التفخيم والترقيق»، وهو شائع في العربية؛ ويعرّفه بعض المحدثين بقوله هو «صفة صوتية تنتج عن ارتفاع أقصى اللسان وتراجعه عند الجدار الخلفي للحلق..»[٥٢].

وينتج التفخيم والترقيق عادة عن تقارب الحرفين في المخرج من جهاز النطق، كما نجد ذلك في حروف «[الطاء– التاء]، [الدال– الضاد]، [السين– الصاد]، [الذال– الظاء]، وقد اتفق على ذلك جلّ العلماء من القدماء والمحدثين[٥٣].

ولا نجد لهذا الموضوع وجوداً في الكتاب الثاني ، وكأن الهدف هو أن يعلم الطالب أن الكلمة في العربية قد تتشابه مع كلمة أخرى في النطق لكن المعنى يختلف، وكذا الأمر في العبرية فالصاد حديثاً تلفظ «تَسْ» أو «ts» في الإنجليزية، وكذا الطاء فهي قريبة من صوت الطاء في العربية غير أنهم اليوم يميلون لنطقها مرققة قريبة من صوت التاء، في حين أن السين تلفظ سيناً [٥٤].

هذه أهم الموضوعات اللغوية التي يتعلمها الطالب في المدارس اليهودية في المرحلة الإعدادية، وهي في المدارس الدينية واضحة مرتبة منظمة يقصد إليها، وقد ذكرنا أهمها وهناك موضوعات أخرى كالتذكير والتأنيث والمصادر وحروف الجر[٥٥]* لكنها لا تشغل حيزاً مستقلاً، أو تعدّ موضوعاً لافتاً للنظر، وبخاصة في منهاج المدارس الحكومية، بل تأتي ضمن الموضوعات السابقة، ولعل الحديث عنها يدعو إلى كثير من التكرار وهذا ما لا يستقيم مع البحث.

جـ مضمون النصوص المقدمة في المنهاج:

إن مادة نصوص اللغة العربية الموضوعة للطالب اليهودي تأتي لتعزز فهم الطالب للحروف التي تعلمها كتابة وقراءة، وهي تحمل في ثناياها مادة معرفية أخرى غير اللغوية التي سبق الحديث عنها، هذه المادة المعرفية هي التي تحتاج إلى توضيح في هذا المقام.

إن هذه النصوص تبدو في ألفاظها بسيطة وسهلة؛ لأنها مقدمة للمرحلة الإعدادية، فهي لا تقدم مقالات أو خطب أو تقارير، بل حوادث قصيرة يقوم بها أشخاص يحملون أسماء عربية كما هو الحال في منهاج المدارس الدينية، أما في منهاج المدارس الحكومية فيستعملون أسماء عرب ويهود. ويغلب على مكان هذه الحوادث أن يكون داخل الخط الأخضر كالناصرة ودالية الكرمل وحيفا والقدس وعكا.. الخ.

تختلف مادة نصوص اللغة العربية المقدمة للطالب اليهودي بين منهاج المدارس الحكومية ومنهاج المدارس الدينية، فهو في النوع الأول قائم على النصوص القصيرة التي تهدف إلى تقديم أبرز المفردات الشائعة في حياة المجتمع، كمفردات العائلة «أب، أم، أخ، أخت، خال، عم..»، أو الصحة «بخير وعافية، مريض، مشفى..» أو الزمن «ساعة، يوم، شهر،..» أو أمور الدولة «برلمان، كنيست، حدود، دول، علاقات، سلام، معاهدات..» أو أمور تختص بالإسلام «نبي، قرآن، صلاة، صوم حج..».

ولعل الأمر يختلف في منهاج المدارس الدينية، فمادة النصوص تهتم في الكتابين الأول والثاني بالحياة الاجتماعية، وبتعريف الطالب بعض أمور الإسلام وذلك من خلال نصوص طويلة إذا ما قورنت بالنصوص الواردة في منهاج المدارس الحكومية.

وعلى الجملة، يمكن تعرف أبرز المحاور التي تتناولها نصوص اللغة العربية المقدمة للطالب اليهودي على النحو الآتي:

١. الجانب الاجتماعي:

في منهاج المدارس الدينية تركيز واضح على الجانب الاجتماعي والعلاقات بين أفراد المجتمع، فنجدهم يعرضون لبعض المناسبات كالزيارات التي تتم بين الأقارب[٥٦] أو الأصدقاء بمناسبات كالمرض أو التهنئة أو الاحتفال بعيد الميلاد[٥٧]. وقد تكون هذه الزيارات بين مجموعات من طلبة المدارس[٥٨]. ومن ملامح العلاقات الاجتماعية أيضاً كتابة الرسائل، كما نجد في رسالة يكتبها الطالب إبراهيم إلى صديقه يوسف يطمئن به على أحواله، ويتمنى قدوم العطلة الصيفية ليتسنى لهما قضاء أوقات سعيدة على شاطئ البحر أو في السينما أو اللعب بالكرة...[٥٩]. ونلمح مظهر التعاون والمساعدة عند قطع الشارع المكتظ بالمركبات كما فعلت ليلى حين منعت طفلاً حاول قطع الشارع والإشارة الضوئية حمراء[٦٠]. ونشاهد صورة العائلة العربية التي تسكن القرية وتعنى بأمور الزراعة، وتذهب إلى المدينة لشراء الحاجات، ثم تتنزه على شاطئ البحر، وتعود عند المساء مسرورة راضية[٦١].

أما نصوص المنهاج الحكومي فتأتي قصيرة، تعرض لبعض الملامح الاجتماعية بتركيز ظاهر على ما يتم في المعاملات اليومية كالتعارف وكلمات اللقاء والإهداء كما نجد في بطاقة التهنئة التي أرسلتها «وداد» إلى صديقها «يوسف» ونصها(٦٢):

يا أخي العزيز يوسف

ألف مبروك في عيد ميلادك

«أختك وداد»

وتأتي بعض النصوص لتعرف بالشخص وحاله لترسيخ بعض المفردات نحو:

«اسمي يوسف وبيتي في يافا، أنا من إسرائيل، اسم أبي فريد واسم أمي وفاء، أدرس في مدرسة الأمل، لنا سيارة «مرسيدس»، نسافر يوم السبت من يافا إلى إيلات بالسيارة»(٦٣).

وعلى الجملة، فهذه النصوص وغيرها من النصوص التي تتصل بالأمور الاجتماعية كلها تقدم الشخصية العربية التي تعيش في إسرائيل في صور حسنة؛ فالمواطن ينال حقه في التعليم والرعاية الصحية، ويعمل براحة وهدوء، ويقضي أوقات فراغه في المتنزهات على شاطئ البحر، يمارس حياته الطبيعية كما يحلو له... وعلى الرغم من أنّ هذا قد يكون قابلاً للمناقشة والجدال، فإنه هو الذي يقدم للطالب اليهودي في كل الأحوال.

٢. **الجانب الديني**:

تظهر النصوص الموضوعة للطالب اليهودي الأمور الدينية المهمة التي يلزمه معرفتها في بيئته المشتملة على الأديان الثلاثة: الإسلام والمسيحية واليهودية، لذا نجد اهتماماً ظاهراً بالحديث عن الإسلام سواء أكان ذلك في المنهاج الحكومي أم في منهاج المدارس الدينية.

في المنهاج الحكومي نلحظ بدء الحديث عن الناحية الدينية منذ الدرس الخامس من الوحدة الثانية وهو بعنوان «أورشليم القدس» وفي الدرس وضعت ثلاث صور؛ الأولى لحائط البراق وكتب على يمينها «القدس عاصمة مقدسة لليهود» وإلى اليسار صورة قبة الصخرة وكتب على يمينها «القدس عاصمة إسرائيل مقدسة للمسلمين»، وفي الأسفل صورة لكنيسة القيامة وكتب على يسارها «القدس عاصمة إسرائيل مقدسة للمسيحيين»، وبعد ذلك نجد نص الدرس جاء على النحو الآتي(٦٤):

- أورشليم القدس مدينة قديمة.
- أورشليم القدس عاصمة إسرائيل.

- ♦ أورشليم القدس مقدسة لكلّ الأديان.
- ♦ كان اسم المدينة القديم «مدينة بيت المقدس».
- ♦ اسم المدينة عند العرب اليوم «القدس».

وفي الوحدة الثالثة من الكتاب نفسه نجد عنوان الدرس الأول «الأديان الثلاثة« ويتحدث عن طالبة عربية اسمها «أثير» وهي من الرملة، والداها مسيحيان، وهي تذهب كل يوم أحد إلى الكنيسة، وتتعلم في مدرسة عربية فيها مسلمون ومسيحيون، والدروس كلها مشتركة بين الطلبة عدا درس الدين[٦٥].

ويلحظ من هذا الدرس أنهم استثنوا الطلبة اليهود، لأنهم يعلمون أن نظام التعليم لديهم يقوم على الفصل بين المدارس العربية واليهودية، والطالب اليهودي ليس بحاجة إلى أن يتعرف الدين اليهودي، لكنه بحاجة إلى التعرف على أصحاب الديانتين الذين يعايشهم في دولته من المسلمين والمسيحيين.

لعل الوحدة الثالثة في المنهاج الحكومي قد قصرت مادة نصوصها على الأمور الدينية ولا سيما الإسلام؛ إذ نجد في الدرس الثاني منها وعنوانه «النبي محمد صلعم» ونصه [٦٥]:

- ♦ ولد محمد سنة ٥٧٠ للميلاد.
- ♦ كان اسم أمّ محمد آمنة، واسم الأب عبد **الله**.
- ♦ مات أبوه قبلما وُلِد.
- ♦ نشأَ محمد في بيت عمّه واسمه أبو طالب.
- ♦ مات محمد سنة ٦٣٢ للميلاد.

وفي الدرس الثالث يذكرون أركان الإسلام ويُعرّفون بشهر الصوم عند المسلمين، وفي الدرس الرابع يذكرون الحجّ ويعرضون بعض الصور من مشاهد الحج[٦٦]، وفي الدرس الخامس وعنوانه «القرآن» يعرضون البسملة التي يبدأ بها المسلم تلاوة القرآن وفي نص تمرين ٥ نجد العبارات الآتية:

- ♦ كتاب القرآن مقدس عند المسلمين.
- ♦ في القرآن ١١٤ سورة.
- ♦ كل سورة تبدأ بالجملة: بسم **الله** الرحمن الرحيم.
- ♦ يقول المسلمون إن القرآن نزل على محمد من السماء في مكة وفي المدينة»[٦٧].

وفي الدرس السادس نجد عنوان الدرس «المِسْبَحَة» ويتناول أسماء **الله** الحسنى،

ويذكرون بعض هذه الأسماء، ويعرضون أن المسلم «يذكر بعد الصلاة أسماء **الله** الحسنى ال٩٩»(٦٨).

ويختلف الحال قليلاً في المدارس الدينية؛ إذ نجدهم يتحدثون من خلال درس واحد عن النبي محمد عليه السلام وهو الدرس الخامس عشر من الكتاب الثاني، وتأتي المادة من خلال أسلوب الحوار بين المعلم والطالب نحو:

- المعلم: أين نشأ الإسلام؟
- عزيزة: نشأ الإسلام في مكة.
- المعلم: بماذا آمن سكان مكة قبل الإسلام؟
- مُنير: آمن سكان مكة بالأصنام وعبدوها.
- المعلم: من دعا سكان مكة إلى عبادة **الله**؟
- سليم: النبي محمد دعا الناس إلى عبادة **الله** وحده.......»(٦٩).

ويعرض الدرس بعد ذلك لسورتي «العلق والفاتحة»، ولبعض الأحاديث النبوية في أثناء تعليم خط الرقعة، نحو: «قال رسول **الله** صلى **الله** عليه وسلم: لا يؤمن أحدكم حتى يحبّ لأخيه ما يُحبّ لنفسه»(٧٠).

هذه أهم الأمور الدينية التي تتناولها نصوص منهاج اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية؛ تعريف بسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، وتاريخ دعوته، وبالقرآن الكريم الذي أنزل عليه، وعرض المعلومات في منهاج المدارس الدينية أفضل منه في المدارس الحكومية؛ لأن تلك المعلومات قد جاء بعضها مجانباً للحقيقة ؛ فالمسلم –على سبيل المثال– لا يحمل «المسبحة» ليذكر أسماء **الله** الحسنى بعد أداء صلاته، ولا يضرّه أن يفعل ذلك، لكنه مخالف لواقع المسلم؛ لأن تسابيحه معروفة بعد الصلاة، فهو يقول «سبحان **الله** والحمد **لله** و**الله** أكبر» ولا يعدد أسماء **الله** الحسنى.

وعلى الجملة، يمكن القول إن النصوص التي اشتملت على الأمور الدينية في المنهاج الحكومي جاءت مختصرة، وضعيفة وقد أريد لها ذلك كي لا تترك أثراً في مشاعر الطالب الذي يقصد تعريفه لا تعليمه الإسلام. بينما جاءت في منهاج المدارس الدينية رصينة ودقيقة، وربما كان مرّد ذلك أن يتعرف الطالب المتدين النموذج الإسلامي في شخصية النبي محمد عليه السلام ومن يحمل دعوته، كي يحرص على التمسك بالتوراة حرص المسلمين على القرآن.

٣. الجانب السياسي:

يبرز الحديث عن الجانب السياسي في نصوص مادة اللغة العربية في منهاج المدارس الدينية من خلال درس واحد يحمل عنوان «دولة إسرائيل»، وهو بمحتواه يتحدث عن موقع دولة إسرائيل وتاريخ قيامها وعاصمتها وسكانها وأبرز مدنها، ويتحدث عن نظامها الديمقراطي واللغة الرسمية فيها ثم عن دول الجوار[٧١]. وبإيجاز فإننا نجد مادة الدرس تصف الواقع كأنه جامد لا يتحرك، يعمّه الهدوء والاستقرار، دون أن تتحدث عن تاريخ فلسطين، أو كيف قامت دولة إسرائيل؟ وكأن النص يبدو محايداً، لذا لا يعود إلى الماضي، ولا يتوغل فيه، ولا يلامس حالة الصراع المستمر بين العرب واليهود منذ قيام دولتهم ١٩٤٨م.

الجانب السياسي في منهاج المدارس الحكومية أكثر وضوحاً، وهو يركز على دول الجوار المحيطة بالدولة؛ لبنان وسوريا والأردن ومصر، ويوضح أن بعض هذه الدول قد وقعت معاهدة سلام مع إسرائيل كالأردن ومصر، لذا يبدو الاهتمام بهاتين الدولتين مميزاً.

إنّ الدروس التي تتعرض للجانب السياسي، تدعم الحديث بالصور، فالوحدة الثانية من الكتاب الأول في المنهاج الحكومي تبدأ بصورة تذكارية[٧٢] يصافح فيها الرئيس المصري السابق أنور السادات «مناحيم بيغن» وأمامهما الرئيس الأمريكي الأسبق «جيمي كارتر»، وكأن ذلك إيذان ليس بوحدة جديدة بل بمرحلة جديدة. في الدرس الأول من تلك الوحدة نرى صورة أخرى وهي لملك الأردن الراحل الحسين بن عبد الله وهو يصافح «اسحق رابين» وفي الصورة يقف الرئيس الأمريكي «بيل كلنتون» أمامهما مبتسماً، وكُتِبَ على يسار الصورة عبارة «الملك حسين واسحاق رابين يصنعان السلام»[٧٣].

وفي الصفحة المقابلة على اليسار نشاهد صورة حمامتين تتصافحان بجناحيهما وقد رسم الجناح على شكل يد، وفي الأسفل عبارات الدرس ونصها:

«أنا وَلَد مِنَ الأردن

أنا ولد أُردنيّ

اسمي بسّام، اسم أمي سَميرة، واسم أبي سلمان

أمي من لبنان، وأبي من سوريا، أنا وأمي وأبي نُريدُ السلام»[٧٤].

ولعل الدرس، حرص على إظهار هدف تعليمي وهو طريقة كتابة حرف السين متصلاً، ويتضح ذلك من التدريبات التي تلت الدرس، لكنّ هذا الهدف حمل في طيّاته رغبة العرب

بالسلام مع إسرائيل، لذا نجد في بعض الفوائد المقدمة تعريفاً بملك الأردن الملك عبد الله الثاني وزوجته الملكة رانية، ثم صورة للبتراء(٧٥).

ولعل الهدف الأساسي من كل ذلك هو تعريف الطالب بالدول العربية المحيطة باليهود وبخاصة الأردن ومصر، ويشمل هذا التعريف توضيح حاكم كل منهما ومعرفة أهم المناطق الأثرية في هاتين الدولتين، ومعرفة شكل عَلَم كل منهما، وبيان العملة المستعملة فيهما، لذا وجدنا حديثاً خاصاً عن الأردن، وقد خصوا مصر بدرسين الرابع والسادس وأظهروا عَلَمَها ونيلَها وأهراماتها، وتحدثوا عن سكانها (٧٦).

واضعو هذا المنهاج الحكومي لم ينسوا السلطة الفلسطينية لذا خصوها بدرس مستقل جاء لتعليم حرفي الطاء والغين لذا جاء عنوان الدرس على الشكل الآتي:

السلطة الفلسطينية غَزّة

ط غ

وظهرت صورة يصافح فيها الرئيس الراحل ياسر عرفات اسحق رابين، وفوق الصورة ظهر العلم الفلسطيني. في الحديث عن السلطة الوطنية الفلسطينية لم يستعمل واضعو المنهاج كلمة رئيس مع الراحل ياسر عرفات كما استعملوها في الحديث عن مصر أو الأردن، بل كتبوا فوق الصورة: «وقّع عرفات وإسحاق رابين على اتفاق سلام»(٧٧)، ولم يتحدثوا عن عاصمة السلطة كما تحدثوا عن عمان والقاهرة، ولعل استعمالهم لغزّة إشارة خبيثة لتعليم طلبتهم أن السلطة في غزة وعاصمتها غزة فقط.

وهكذا نجد الحديث عن الجانب السياسي يقتصر على دول الجوار، موضحاً الدول التي تتمتع بعلاقات مع إسرائيل، لذا ذكرت الأردن ومصر والسلطة الفلسطينية، وفي ذلك إيماء للطالب اليهودي أن تلك المناطق تعيش حالة سلام مع إسرائيل لذا يجوز الذهاب إليها في رحلات سياحية، وقد أتى منهاج المدارس الدينية على رحلة قام بها بعض اليهود إلى الأهرامات المصرية بمرافقة دليل مصري(٧٨). ولم نلحظ حديثاً عن سوريا أو العراق سوى بعض الإشارات القليلة كما ورد في الدرس الثامن وعنوانه «الشرق الأوسط» من عبارت صغيرة على شكل أخبار سريعة جاء في بعضها: «تبدأ المحادثات بين إسرائيل وسوريا بشأن مياه نهر اليرموك الأسبوع القادم»(٧٩).

وهذا يدل على أن سوريا ما زالت خارج الدول التي وقعت على معاهدة سلام مع إسرائيل، لذا لا يتورع واضعو المنهاج الحكومي من عدّ الجولان السوري أحد الأمكنة في إسرائيل كما يظهر في الدرس الرابع عشر وهو بعنوان «أماكن في إسرائيل»(٨٠).

الخاتمة:

وبعد، فيمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات نلخصها على النحو الآتي:

♦ إنّ منهاج اللغة العربية الموضوع للطالب اليهودي في إسرائيل هو وسيلة لتعريف الطالب بما يلزمه من مفردات في حياته حين يلتقي بالمواطن العربي، سواء في المناطق التي تسيطر عليها دولته أم خارجها، ولذلك يتوجب عليه معرفة الحروف العربية وبعض القواعد اللغوية، ويمارس عمليتي القراءة والكتابة ، ويتعرف بعض الأمور الاجتماعية والدينية والسياسية الخاصة بالعرب.

♦ إن مادة المنهاج تقدّم بعضاً من تلك الأمور، ولكنها لا ترسم صورة كاملة وواضحة وعادلة عن المحيط العربي؛ لأن ذلك سيضطرهم إلى كثير من الحجج والبراهين حتى يتسنى لهم أن يقنعوا الطالب الذي يخاطبونه، كالعلاقة الحقيقية بين العرب واليهود.

♦ إذا كان المنهاج في المدارس الحكومية والدينية في نصوصه الموضوعة قد راعى المرحلة التي يخاطبها حين قدّم أخباراً موجزة عن العرب تعدّ المعايب عليها قليلة، فإنه في منهاج المرحلة الثانوية يتجاوز ذلك حين يخص الحديث في دروس متعددة عن السينما المصرية ويضع لكل ممثل أو مطرب درساً خاصاً، ويأتي ببعض الأغاني المصرية... (٨١)، ويضاف إلى ذلك بعض المعلومات المشوهة عن النبوة (٨٢)*. ولم يقدم عن عباقرة العرب والمسلمين وعلمائهم إلاّ حديثين واحد عن نجيب محفوظ وآخر عن ابن المقفع (٨٣)*. والحديث هنا عن منهاج المرحلة الثانوية لا يتسع، لأنه يحتاج إلى مقام آخر مستقل غير هذا المقام .

♦ لقد تضمن المنهاج تعليم بعض القواعد الكتابية الخاطئة؛ فهم يعاملون همزة الوصل معاملة همزة القطع، إذا وقعت أول الكلام نحو: إسمي سليم، إبن من هذا؟ ألعربية لغة العرب.... الخ، والأمر سواء في المدارس الدينية والحكومية(٨٤)* . ومن الأخطاء أيضاً العطف بالواو على الآخر نحو: «في بستان أخي أشجار مثل: التفاح، المشمش، التوت، والأرز»(٨٥).

♦ لم يعتمد واضعو المنهاج في المدارس الحكومية والدينية اللغة الفصحى في العبارات والنصوص جميعها؛ لأن القارئ يعثر من حين لآخر على بعض التعابير العامية نحو: «بخاطرك..» و «وما عليه شر» ، و «يا بابا، يا ماما..»*. لذا يمكن وصف اللغة المستعملة في المنهاج أنها أقرب إلى لغة الصحافة اليومية منها إلى الفصحى الأصيلة.

إن تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية ما يزال بحاجة إلى نظر؛ لأن المادة التي يحملها المنهاج بوجه عام وتُقدّم للطالب ينتابها النقص، وتتراءى فيها الفجوات، ويعود ذلك إلى أنّ الذين أعدّوا هذه المادة لم يقصدوا تقديم اللغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل كان هدفهم أن يتمكن الطالب من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادراً على المحادثة بالعربية.. ويلحظ ذلك في منهاج المدارس الحكومية بوضوح، وبخاصة في الصفوف العليا التالية للتاسع، وليس علينا أن نأمل الأفضل «لأن مشاغل الأجنبي في اللغة ليست هي دائماً مشاغل ابن اللغة، فهو بحاجة إلى وسائل تعبيرية تفي بحاجته للمواقف التي قد يجد نفسه فيها..»(٨٦).

ولا يفوتنا أن نشير في هذا المقام، إلى أن مثل هذه الدراسات ما زالت قليلة إن لم تكن نادرة، وحري بأرباب هذه اللغة المقدسة أن يولوا عناية فائقة بلغتهم التي غدت تعاني غربة قاسية، ليس في بلاد الغرباء فحسب، لكن في بلادها الأصلية أيضاً؛ جراء ما يوفر للغات الأجنبية من دعم وعوامل نشاط وازدهار، ولما تعانيه لغتنا في المقابل من ضياع وتطاول وتسلط حتى كادت أو تكاد تغرق فيما يسمى اليوم العامية المقيتة أو لغة الصحافة...

الهوامش:

١. حسن، محمد خليفة، تحليل محتوى كتاب «يهود وعرب في دولة إسرائيل» ص٤– ٥، بحث مقدم لجامعة الملك سعود في ٢٠٠٣/٥/١٤ وينظر: منتصر، عبد العاطي: تحليل كتاب القدس يهوذا والسامرة للمؤلفة رنا هبرون ، ص١٥، تل أبيب، ١٩٩٤م.

٢. خلف، عبد الله، شمعون بيرتز مستقبل إسرائيل، صحيفة الوطن الكويتية، الثاني من كانون الثاني عام ٢٠٠٣.

٣. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

٤. أبو صلاح، ميس، صورة العربي في المناهج اليهودية

http. //www. mak toobbog. com/mais- na?post. 2

٥. أبو صلاح، ميس، المرجع السابق. وقد عرضت الباحثة لمجموعة من القصص عن العرب التي يتم تعليمها للأطفال اليهود مثل «خريف أخضر» و «غبار الطرف» و «القرية العربية». وقد تم عرض هذه الصور المشوهة عن العرب لأن الصورة النمطية للشخصية العربية تتشكل في وجدان الأطفال اليهود منذ الصغر، كما يقول الباحث اليهودي «يشعيا هرويم».

٦. سلفيتي، أشرف، هكذا يربي الإسرائيليون أولادهم

http: //al- shaab. org/GIF/21- 02- 2003/a21. htm

٧. سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب «رحلة إلى الماضي»، ص٦، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣/٣/٢٠هـ

٨. أمارة، محمد حسن، قضايا تربوية، اللغة العربية في إسرائيل: مكانتها ومشكلاتها ينظر الموقع الإلكتروني:

http: //www. arabhra. org/Arabic/arweqa.. 1/articles. htm

٩. أمارة، محمد حسن، المرجع السابق.

١٠. زومبيرغ، جيرين، أزمة اللغة العبرية في القدس الشرقية، (مقال مترجم) صحيفة القدس ص ١٠، ٢٠٠٦/١٠/٢٩.

١١. أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص١٣، مجلة الرسالة، عدد ٤– ٥، مطبعة الطيرة، كانون الثاني ١٩٩٥م.

١٢. أماره، محمد حسن، ص١٥، المرجع السابق.

* مادة إلزامية: تعني أن الطالب الذي يختار اللغة العربية لغة أجنبية في الصف السابع ملزم بتعلمها في الصفين الثامن والتاسع.

١٣. أماره، محمد حسن، ص١٥، المرجع نفسه. وينظر: منهاج اللغة العربية جزء ٣ «اللغة باب الحضارة» ص١١١، وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية ٢٠٠٢.

١٤. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

١٥. المرجع السابق نفسه.

١٦. http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=169&action=sidLink&stId=581

١٧. أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص١٧، مرجع سابق

١٨. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=45&action=sidLink&stId=888

١٩. المرجع السابق نفسه.

٢٠. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٧– ٥٣، وزارة الثقافة المعارف والرياضة، طبعة هرتسليا ٢٠٠١ م.

٢١. العربية، ج١، للصفوف الإعدادية، ص١٣، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م.

٢٢. العربية، ج١، للصفوف الإعدادية، ص٢٠، مرجع سابق.

٢٣. المرجع السابق، ص٢٣– ٢٧.

٢٤. العربية، ج٢، للصفوف الإعدادية، ص ١١، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م.

٢٥. العربية، ج١، ص٤٤– ٥١، مصدر سابق.

٢٦. اللغة باب الحضارة، ج١ ص٣١

٢٧. المصدر السابق، ص٤٨

٢٨. العربية، ج١، ص ١٣٦، مرجع سابق.

٢٩. العربية، ج٢، ص٩، مرجع سابق.

٣٠. ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج٣ ص٧٠، دار الفكر، مصر، ١٩٨٥م.

٣١. العربية، ج٢، ص٢٢ .

* ينظر: العربية، ج٢ ص٤١، ٥٠، ٥٤، ٨٩، ١٠٥، ١٠٩، ١٢١، ١٥٨، ١٦١، ١٦٥، ٢٠٦، ٢٢١، ٢٢٥ ٢٤٤.

٣٢. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٥٧.

٣٣. العربية، ج١، ص ٢٠.

٣٤. العربية، ج٢، ص٥٥.

٣٥. العربية، ج٢، ص١٣٧، ١٣٨.

٣٦. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٥٦.

٣٧. اللغة العربية باب الحضارة، ج٢، ص٦٢.

٣٨. المصدر السابق، ج٢، ص٩٠.

٣٩. نفسه، ج١، ص٥٠.

٤٠. العربية، ج١، ص٤٥، ٤٨، ٥٤، ٦٥.

٤١. المرجع نفسه، ص ٧٠.

٤٢. العربية، ج١، ص١٢٣.

٤٣. المرجع نفسه، ص١٤٦.

٤٤. العربية، ج٢، ص٧٤، ٩٢، ١٤٧، ٢٠٤.

٤٥. ينظر: ابن هشام، قطر الندى وبلّ الصدى، ص٩٨، ٩٩، درا الجيل بيروت، ١٩٩٦م. وينظر: ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك ج١، ص١٣٠، ١٣٧، مصدر سابق.

٤٦. عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، ص٩٣- ١٠٩، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

٤٧. العربية، ج١، ص١٣٣

٤٨. المرجع نفسه، ص١٣٣، ١٤٩

٤٩. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج٢، ص١٦٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م.

٥٠. الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، ص ٢١٠، دار عمار، عمان، ٢٠٠٤م.

٥١. الحمد، غانم قدومي، ص٩١، مرجع سابق.

٥٢. فارس، فائز، اللغة العبرية، ص٢٦– ٢٨، مؤسسة الرسالة بيروت، ط٢، ٢٠٠١ م.

* ينظر: العربية ج١، ص ٤٨، ٥٣، ٥٧، ٧٩، ١٧٤ ، ج٢: ص٢٢، ١٤٣، ٢٤٣، ٢٨٩

٥٣. العربية، الكتاب الأول، ص١١٠

٥٤. المصدر نفسه، ص١٥٩، ١٧٩، وينظر: العربية، الكتاب الثاني، ص٦٤

٥٥. العربية، ج١، ١٩٩.

٥٦. العربية، ج٢، ص٢.

٥٧. المصدر نفسه، ص٨٠.

٥٨. نفسه، ص١٩٠– ٢٠٦.

٥٩. اللغة عنوان الحضارة، ج١، ص٣٠.

٦٠. المصدر السابق، ص ٦٩.

٦١. اللغة باب الحضارة، ج١، ص ٨٣

٦٢. المصدر نفسه، ص١٠٣

٦٣. اللغة باب الحضارة، ص١٠٧

* ينظر: المصدر السابق، ص١٠٩، ١١٠، ١١٢، ١١٤

٦٤. اللغة باب الحضارة، ص١٠٧

٦٥. نفسه، ص١١٨

٦٦. العربية، ج٢، ص٢٤٦

٦٧. المصدر السابق، ص٢٥٣

٦٨. نفسه، ص٢٢٦

٦٩. اللغة باب الحضارة، ج١ ص٥٩

٧٠. المصدر السابق، ص٦٣

٧١. نفسه، ص٦٣

٧٢. نفسه، ص٦٦

٧٣. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٧٩، ٨٠، ٨٨، ٨٩

٧٤. اللغة عنوان الحضارة، ص٩٤

٧٥. العربية، ج١، ص ٢٦٠

٧٦. نفسه، ص٩٩

٧٧. اللغة باب الحضارة، ص٤٣

٧٨. اللغة باب الحضارة، ج٣، ينظر من ص١٥٦- ١٦٩، التربية والتعليم، رعنانا، ٢٠٠٢م.

* يورد الدرس السابع «أن الملك جبريل أتى لسيدنا محمد في الحلم وطلب منه أن يقرأ، وحين سأله سيدنا محمد ماذا أقرأ؟ فتح جبريل صدره وزرع فيه السورة «العلق» وعندما استيقظ سيدنا محمد من نومه شعر كأن جبريل زرع كتاباً في صدره..» ينظر المصدر السابق، ص١٤٧.

* ويلحظ أن الحديث عن المطربين والفنانين كعادل إمام وفاتن حمامة ونوال الزغبي وغيرهم أطول من الحديث عن نجيب محفوظ.

* ينظر: العربية، ج١، ص١٢٢، ١٢٣، ١٢٩... الخ. وج٢، ص٦، ٧، ١٠، ١١... الخ. وينظر: اللغة باب الحضارة ج١، ص ٧، ١٧، ٣

٧٩. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٢٤

* ينظر: العربية، ج٢ ٤٦، ٩٤، ١١٠. وينظر: اللغة باب الحضارة ج١، ص٣٥، ٣٨

٨٠. السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، ج١، ص١٩، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٧٩

المصادر والمراجع:

١. أمارة، محمد حسن، «اللغة العربية في إسرائيل» ينظر الموقع الألكتروني:

http: //www. arabhra. org/Arabic/arweqa.. 1/articles. htm

٢. أمارة، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، مجلة الرسالة، عدد ٤– ٥، مطبعة الطيرة، كانون الثاني ١٩٩٥م

٣. ابن جني، أبو الفتح بن عثمان، (ت٣٩٣هـ) الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م.

٤. حسن، محمد خليفة، تحليل كتاب «يهود وعرب في دولة إسرائيل»، بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣م.

٥. الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان، ٢٠٠٤م.

٦. خلف، عبد الله، «شمعون بيرتز ومستقبل إسرائيل» صحيفة الوطن الكويتية ٢٠٠٣/١/٢م.

٧. زومبيرغ، جبيرين، أزمة اللغة العربية في القدس الشرقية (مقال مترجم) ، صحيفة القدس ٢٩ /٢٠٠٦/١٠

٨. سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب «رحلة إلى الماضي» بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، ٢٠٠٣/٣/٢٠م.

٩. سلفيتي، أشرف، «هكذا يربي اليهود أبناءهم» ينظر الموقع الألكتروني:

http: //al- shaab. org/GIF/21- 02- 2003/a21. htm

١٠. السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٧٩م.

١١. أبو صلاح، ميس، صورة العرب في المناهج اليهودية، ينظر الموقع الألكتروني:

http. //www. mak toobbog. com/mais- na?post. 2

١٢. ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (٧٦٩هـ) شرح ألفية ابن مالك، دار الفكر، مصر، ١٩٨٥م.

١٣. عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

١٤. فارس، فائز، اللغة العبرية، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م.

١٥. منتصر، عبد المعطي، تحليل كتاب «القدس، يهوذا، السامرة»، تل أبيب، ١٩٩٤م.

١٦. ابن هشام، عبد الله جمال الدين (ت٧٦١هـ) قطر الندى وبلّ الصدى، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٦م.

١٧. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري، ينظر الموقع الألكتروني:

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

١٨. العربية للصفوف الإعدادية، ج١، ج٢، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م

١٩. اللغة باب الحضارة، ج١، ج٣، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ٢٠٠١– ٢٠٠٢ م.

٢٠. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=45&action =sidLink&stId=888

٢١. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=169&actio n=sidLink&stId=581

اللغة العربية بين العولمة والأصالة
(تجليات العولمة في اللغة العربية)

د. عمر عبد الهادي عتيق*

* مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة جنين التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

يسعى البحث إلى إسقاط القناع عن وجوه العولمة اللغوية والثقافية، ويتوسل لتحقيق هذا الهدف المحوري باستهلال يؤكد على العلاقة الحميمة بين اللغة والهوية القومية، ثم يشرع ببيان تعريفات العولمة وفق مشارب أيدولوجية وسياسية متباينة ، ويقف البحث على مفاصل الصراع اللغوي العالمي، ويستعرض واقع اللغة الانجليزية وواقع اللغة العربية بين الأنا والآخر، ويرصد تجليات العولمة في اللغة العربية في ثلاثة مسارات، الأول: تعليم اللغة الانجليزية للأطفال. والثاني: التعليم في الجامعات بوساطة اللغة الانجليزية. والثالث: دور وسائل الإعلام وبخاصة القنوات الفضائية.

Abstract:

This research tries to reveal the mask from the linguistic cultural globalization faces. It hopes to achieve this main purpose by creating a strong relationship emphasizing the intimate relation between the language and the national identity. Then it starts by clarifying the globalization definitions according to different political and ideological schools. It stands also on the junctions of the internalional linguistic struggles. It also investigates the status of both languages (English and Arabic) between the sey and the other. Finally, the research shows the effect of globalization on the Arabic language in three directions. The first is in teaching English language to children, the second in using English as a medium of instruction in the universities and the third in the role of mass media especially the satellite channels.

اللغة والهوية:

إن أهمية اللغة لا تنحصر في الغاية التواصلية بين الناطقين باللسان العربي أو بالقول إنها وعاء الفكر العقدي والثقافي، أو إنها آلية تفكير وإبداع فحسب، وإنما الخطورة في أهميتها أنها هوية تختزل ماضي الأمة بموروثها الحضاري والسيادي، وتقترن قوتها بقوة أبنائها وتجسد حاضرها من خلال العلاقة الجدلية بين هوان أبنائها وضعفها وتشير إلى ماهية الغد، إذ إن «الهوية ذلك الإحساس الداخلي المطمئن للإنسان على أنّه هو نفسه في الزمان والمكان، وعلى أنّه منسجم مع نفسه باستمرار مهما تعددت واختلفت المكانات الاجتماعية، وعلى أنّه معترف به بما هو عليه من طرف الآخرين الذين يمثلون المحيط المادي والاجتماعي والثقافي المحلي والإقليمي والدولي» (١). ولعل هذا الفهم للهوية اللغوية كان ملهما لمحمود درويش في جداريته حينما ربط بين ضياع اللغة والموت، فهو يرى «أن الموت هو موت اللغة وعدم القدرة على النطق حين كتب على ورقة الطبيب، لقد فقدت اللغة أي لم يبق مني شيء».(٢) ويؤكد ذلك أيضاً الفيلسوف الألماني (فيخته) بقوله: (أينما توجد لغة مستقلة توجد أمة مستقلة لها الحق في تسيير شؤونها وإدارة حكمها) (٣)، ولا يتجاوز الواقع العربي السياسي صدى قول الفيلسوف (فيخته) .

وهذه العلاقة العضوية بين اللغة والهوية هي التي دفعت كرومر أثناء غزوه لمصر لوضع «خطة تعليمية تستهدف إبعاد العربية عن ميدان التعليم، ويستبدل بها لغة قومه» (٤) وهي التي حفزت أقطاب الاستعمار على تفريغ اللغة العربية من مقوماتها «لأن المستعمر أدرك أن اللغة القومية تشدّ الإنسان العربي إلى قومه، وتربة وطنه، وتربي فيه شخصيته القومية، ومشاعر العزة والانتماء. فكان إحياء اللغات الميّتة، وتشجيع انتشار اللهجات المحلية، وتعزيز استعمالها في الحياة العامة والرسمية، واتهام العربية بالقصور والعجز وعدم القدرة على مواكبة روح العصر» (٥) .

حول تعريف العولمة:

ما زال المفكرون والسياسيون مختلفين على مفهوم العولمة لاختلاف مشاربهم الثقافية وتباين دوافعهم الذاتية، ويقتضي اتجاه البحث أن نحدد مفهوم العولمة الذي يتناغم مع التحديات التي تواجه واقع اللغة العربية، ومن أجل تحديد المفهوم ينبغي أن نستبعد بعض المقولات التي تسعى إلى تسويق العولمة، وأن نحذر من المفاهيم الإغرائية، ولهذا لا نطمئن إلى المنظور العام للعولمة على أنها: «إكساب الشيء طابع العالمية، وما يشترك فيه كل

الناس باعتباره شكلاً من أشكال توحد العالم المفضي إلى سعادة البشر»[٦] ؛ لأن الذين يقفون خلف برامج تسويق العولمة لا يضعون في حساباتهم السياسية والاقتصادية الأمن والغذاء لجميع البشر، وإنما تسخير جميع البشر لسعادة فئة من البشرية تمتلك عوامل القوة المطلقة لفرض إرادتها من منظور مصالحها. ولا نجد طمأنينة بالقول «إنّها توحيد طريقة التفكير والنظر إلى الذات وإلى الآخر وإلى القيم» [٧] ، لأن مفهوم الذات أو الأنا ينبغي أن ينطلق من الإرث الحضاري بعيداً عن معطيات الواقع الذي يتحكم به الآخر، ولأن مفهومنا للآخر ينبغي أن ينبع من فهمنا الخاص لا من رؤية الآخر لنفسه. ولا يهدئ من روعنا من يرى أن العولمة «لا تهدد الهوية أو الهويات الثقافية بالفناء أو التذويب، بل تعيد تشكيلها أو تطويرها للتكيف مع العصر» [٨] ؛ لأن التشكيل أو التطوير إذا لم يستمد آلياته من مقومات الشخصية العربية، وإذا لم تتوافق مقتضيات التحسين والتطوير مع نسيج المصلحة القومية، فان مقولة التكيف مع العصر ستذوب في مطالب الآخر.

واعتماداً على المعطيات السياسية، وما تفرزه من وقائع ثقافية ولغوية، فان المفهوم الذي ينسجم مع الواقع الثقافي واللغوي هو أن العولمة «اصطباغ عالم الأرض بصبغة واحدة شاملة لجميع أقوامها، وكل من يعيش فيها، وتوحيد أنشطتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية من غير اعتبار لاختلاف الأديان والثقافات والجنسيات والأعراق»[٩]. ولا يخفى أنها صبغة أمريكية لا تعترف بخصوصية الأطياف العقائدية إلا بقدر ما يخدم مصالحها العليا، ولهذا دعت في غير مناسبة إلى تغيير الخطاب الديني في المناهج الدراسية الإسلامية، ولا تقر بالتعددية الثقافية –التي تعد شرطاً موضوعيا للتكامل الحضاري الإنساني– إلا بمقدار ما ينسجم مع مشروعها الثقافي الذي يخفي بريقه الإنساني مثاقفة سلبية لا تحترم اختلاف الأجناس والأعراق، وكيف يمكن أن تمتلك ثقافة احترام العرق الآخر، وهي التي قامت على أنقاض عرق آخر وهو الهنود الحمر؟ وما زال صدى عبارة ريتشارد نيكسون «إن الله مع أمريكا، إن الله يريد أن تقود أمريكا العالم» [١٠] يتردد في كل التصريحات الفرعونية للإدارة الأمريكية، وعليه فان من اليسير أن نتفهم من يرى أن العولمة هي «الاستلاب الثقافي وتدمير الهوية الوطنية وأنبياء العولمة وفلاسفتها لا يكنّون سوى الاحتقار للثقافات الأخرى غير الغربية، وهم يصفونها بأنها مناقضة للتقدم وللعلم [١١] ولا نملك إلا التسليم بان العولمة» تغيير طرائق البشر وعقولهم بما ينسجم والأهداف الأميركية القائمة على احتكار السوق، والتحكم بالعالم اقتصادياً وسياسياً وثقافياً من خلال مقولة: «نحن نختار لك ودعنا نفكر نيابة عنك، واستسلم لأمرنا تكن في أمان من القتل» [١٢] .

ومن أجل وضوح الرؤية في تلقي المفاهيم يحسن بنا أن نفرق بين العالمية والعولمة، لأن بعضهم يسعى إلى تسويق العولمة على أنها عالمية بحسن نية أو للتعمية

بين المفهومين، وما يحفزنا إلى التفريق بينهما أن تحديد مفهوم المصطلح أضحى مطلبا ثقافيا لأن الخلط بين المفاهيم يؤدي حتما إلى حالة من التلوث الثقافي التي ينبغي علاجها والحذر من أعراضها «إذ تحمل المعاني الجديدة للعولمة شراسة القوة العسكرية والاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية في أبشع صورها؛ في حين تحمل معاني العالمية الحوار الحضاري بين الثقافات، وتبادل النظرات والخبرات والإنجازات العلمية بما يعود بالفائدة والخير على البشرية جمعاء في فضاء المعرفة السيبراني (الفضاء المتعلق بشبكات الحاسوب) الذي لا حدود له، والأكثر انفتاحاً وفهماً واعترافاً بالآخر وبقناعاته، وبخصوصيته، فالعالمية تؤالف بين البشر من خلال مفهوم أن الإنسان أخ الإنسان وأن ثقافات الشعوب، وعقولها تتلاقح فيما بينها، وتتفاعل من خلال الحوار والمثاقفة، وليس من خلال العدم والإلغاء»(١٣) .

وما أكثر المداخل التي تتسرب منها المفاهيم بمسميات مختلفة، فلا يخفى أن بعض المفاهيم حينما تقدم بمسمياتها الحقيقية فان المتلقي ينفر منها، أما حينما تنتحل اسما آخر فقد يحدث اختلاف في موقف المتلقي، فخطورة العولمة تكمن في أنها «تهاجم من كل اتجاه، وتملك استراتيجيات حاذقة، ووسائل تقنية هائلة، وتبدو مثل شبح لا يمكن تحديد موقعه، ومسار حركته بيسر». وبهذا فهي تختلف عن أنماط الغزو الثقافي التقليدية، والتي كان من الممكن رصدها بسهولة مع تعيين الأرض التي تنطلق منها واتجاهاتها، ومجالاتها الحيوية التي تعمل فيها (١٤) .

ويقتضي هدف البحث أن نتجاوز عن البعد السياسي للعولمة فلهذا البعد جهابذته الذين ما انفكوا يسوقون العولمة السياسية وفق رؤى مختلفة ومتناقضة، وأن نتعمد إغفال البعد الاقتصادي للعولمة، فلهذا البعد كذلك اختصاصيون لا يقل خلافهم في العولمة الاقتصادية عن خلاف أصحاب التيار السياسي، وسنحرص على المحور الرئيس للبحث وهو علاقة البعد اللغوي والثقافي للعولمة باللغة العربية.

الصراع اللغوي العالمي:

ليست اللغة العربية هي الهدف الوحيد لمروجي اللغة الانجليزية، بل إن كل اللغات غير الانجليزية أهداف مرصودة ومعلنة، سواء اللغات القادرة على المنافسة بما تتمتع به في الوقت الحاضر من مخزون علمي وتقني وسياسي كالفرنسية واليابانية والصينية والفارسية وغيرها، أو اللغات التي ينبغي أن تكون قادرة على المنافسة بما يتمتع به ماضيها من مخزون حضاري شكل رافداً لشرايين حضارات كثيرة ونقصد هنا اللغة العربية.

ولعل أكثر ساحات الصراع اللغوي سخونة هي الصراع اللغوي الإنجليزي الفرنسي . يقول كلود أجيج Claude Hagége: «في الولايات المتحدة لا يمر الدفاع عن الإنكليزية

عبر السلطة السياسة، فمن أجل دعم اللغة تقترح المؤسسات الخاصة في أغلب الأوقات على الجامعات الأجنبية إبعاد الفرنسية من التعليم في جامعاتهم» (١٥) . ورداً على هذا التوجه الأمريكي اتخذت فرنسا إجراءات وقائية لحماية اللغة الفرنسية وتعزيز مشروعها الثقافي من خلال سنِّ قانون يمنع استخدام المفردات والمصطلحات غير الفرنسية في التأليف والأبحاث والمقالات والمحاضرات وحتى في أسماء المأكولات والمشروبات، وفرضت غرامة مالية تصل إلى (٣٥٠٠) دولار على من يخالف هذا القانون، وثمة هيئة لمتابعة تنفيذ هذا القانون باسم (الرابطة العامة لمستخدمي اللغة الفرنسية). ولم يأخذ مجلس النواب الفرنسي باعتراضات المعترضين بأن بعض المصطلحات عالمية، وأن تجنبها سينعكس سلبياً على مشاركات العلماء الفرنسيين في المؤتمرات الدولية، ولذلك يصر الفرنسيون مثلاً على استعمال مصطلحي (سيدا) و (أرديناتور) بدل (إيدز وكمبيوتر) ، على الرغم من انتشار هذين الأخيرين عالمياً. وقد وعدت (فرنسا) بإلغاء (١٦) مليار فرنك من الدين على دول إفريقية مقابل أن تستمر تلك الدول في ضمان الدور المتفوق للغة الفرنسية في الحكومة والتعليم. ومما يجدر ذكره أن في فرنسا (٥٢) جمعية لحماية اللغة الفرنسية، وبإشراف الرئاسة الفرنسية، كما قامت مثل هذه الحملات لحماية اللغة القومية في كل من أندونيسيا وسنغافورة (١٦) .

وقد تجسد البعد القومي للغة لدى الرئيس الفرنسي جاك شيراك الذي انسحب من مؤتمر قمة الاتحاد الأوروبي في بروكسل، عندما قدم الفرنسي اغيرنست سيلييرغ، رئيس البنك المركزي الأوروبي، تقريرا اقتصاديا للمؤتمر، تحدث فيه بالإنجليزية. قاطعه، بعد أول جملة، شيراك، وقال له: «لماذا بحق السماء تتكلم الإنجليزية؟» أجاب «لأنها أصبحت لغة الاقتصاد العالمي»، لكن شيراك لم يقتنع، وخرج مع بقية الوفد الفرنسي من القاعة، ولم يعودوا إلا بعد أن غير سيلييرغ إلى الفرنسية. (١٧) إن هذا الموقف من رئيس دولة يجسد التكامل بين القرار السياسي المستقل والبعد اللغوي القومي، ولا يحمل موقف الرئيس الفرنسي كراهية للغة الانجليزية ولا تعصبا للغته، ولكنه يحمل انتماء وطنيا وسيادة سياسية. ألا يدعونا هذا الموقف الوطني إلى المقارنة بينه وبين كثير من الرؤساء العرب الذين يتسابقون باعتلاء المنابر الدولية والمحلية ولا يجيدون إلا اللغة الانجليزية، وإذا تحدثوا بالعربية الفصيحة ظهر اللحن في كل مستويات النظام اللغوي، وقد يفرون من الفصيحة إلى العامية التي تعجز عن النهوض بمقتضيات الخطاب السياسي.

ومن هذا القبيل أيضاً ما قامت به إيران من منع استخدام المفردات والمصطلحات غير الفارسية في الإذاعة والتلفاز بعد أن زودت العاملين في حقل الإعلام بالمصطلحات الفارسية البديلة عن تلك الأجنبية، وهذا موقف آخر يقتضي الربط بين الانتماء اللغوي

والثقل السياسي. أما الدعاية للغة القومية والترويج لاستخدامها فلدى الحكومة الألمانية قسم لترويج اللغة الألمانية، ويخصص حوالي (٥٠٠٠) مليون مارك ألماني لهذا الغرض، فكم يخصص من المال العربي المهدور لترويج اللغة العربية على المستوى العالمي؟ ولنطرح الوجه الآخر للسؤال ذاته: كم يخصص من المال العربي لإفساد اللغة العربية على المستوى المحلي؟ كما أنشأت (إيرلندة) وكالة اللغة الإيرلندية. وقد وفرت هذه الوكالة أموالاً ضخمة لعلاج المواقف من الإيرلندية عن طريق حملة دعاية بدأت في العام ١٩٧٨ في الصحافة والإذاعة والتلفزة وبلوحات الإعلانات، وقد نَظَّمت الحملة وكالةُ إعلان حول موضوع رئيس هو «لغتنا جزءٌ من كياننا». ومن هذا القبيل ما فعلته، (اليونان) التي طورت لغتها بإدخال (نظام الكتابة الرتيبة) الذي خفض زمن الكتابة بنسبة ٣٥٪، وأمكن تقليل زمن تعلم اللغة الأم بشكل كبير [١٨]. واللافت للنظر أن (الولايات المتحدة نفسها «بتعددياتها العرقية والدينية» حشدت كل الطاقات من أجل رفض قرار تعليم الإسبانية في المراحل الأولية في مدارس كاليفورنيا عام ١٩٩٤م. بل إنها رفضت أيضا تغيير نظام قواعد اللغة الانجليزية ليتوافق مع طريقة المواطنين السود «Ebonics»، وهم فئة كبيرة من الشعب الأمريكي نفسه.) [١٩] . فأمريكا ترفض تعليم لغة أجنبية للمرحلة الأساسية ومعظم أصحاب القرار التربوي العربي يصرون على تعليم الانجليزية للمرحلة الأساسية وبخاصة للصف الأول الأساسي، ويدافعون عن قرارهم ويتفاخرون به.

واقع اللغة الانجليزية:

ولما كانت اللغة الانجليزية هي اللغة المنافسة للغة العربية و يسعى أصحابها إلى تتويجها على عرش اللغات الأخرى لتكون اللغة الوحيدة للعلم والفكر والمعرفة، فانه من المفيد أن نقف على واقع اللغة الانجليزية، وعلى جهود أصحابها وترحيب تابعيها وتصفيق محبيها، وتوجس القابضين على لغتهم في زمن الجحيم الأمريكي.

يتمثل الهدف المستقبلي للعولمة بتحويل العالم إلى قرية كونية بمواصفات أمريكية، ولا بد لهذه القرية من لغة مشتركة للتواصل التقني والثقافي «وإذا تحول العالم إلى لغة مشتركة فإن هذه اللغة ستكون الإنجليزية بطبيعة الحال، وهي لغة الاقتصاد والبحث والتكنولوجيا، وإذا كان يتحرك بمعايير مشتركة في مجال الأمان والنوعية... فستكون هذه المعايير أمريكية... أما القيم فتكون قيماً يرتاح لها الأمريكيون... هذه ليست مجرد تطلعات لا جدوى منها، فاللغة الإنجليزية تربط العالم في مجالات الاتصالات والمواصلات» [٢٠] واللافت في انتشار الإنجليزية هو سيطرتها على الشبكة العنكبوتية، «فحسب الإحصاءات الأخيرة نجد أن ٨٨ بالمائة من معطيات الإنترنيت تبث باللغة الإنجليزية مقابل ٩ بالمائة بالألمانية و ٢ بالمائة بالفرنسية و ٧ بالمائة يوزع على باقي اللغات» [٢١] .

واقع اللغة العربية بين الأنا والآخر (الثقافة العربية بين الأصالة والاغتراب):

يجسد ما تقدم الإجراءات الوقائية والدفاعية التي اتخذتها الدول المشار إليها لحماية لغاتها القومية، ومواجهة اللغة الانجليزية التي تسعى إلى بسط نفوذها في أوطان اللغات الأخرى، فماذا نحن فاعلون تجاه لغتنا التي أصبح حماها مباحاً في غير مكان من الوطن العربي، وفي غير مجال؟

ينبغي أن نعاين اللغة العربية من منظور الأنا من جهة بهدف الكشف عن المصالحة الذاتية مع اللغة، وما يعتريها من مواقف مشبعة بالجهل والتآمر والانسلاخ عن جسد اللغة الأم، ومن منظور الآخر من جهة أخرى بهدف بيان موقف الآخر من اللغة العربية. واللافت في هذين المنظورين أن كليهما ينطوي على مفارقة، فمعاينة اللغة العربية من منظور الأنا تشكل ثالوثا، ففريق يدعو إلى «التغريب والارتماء في أحضان اللغة الأجنبية الغربية، وحجّة أصحابه في ذلك أنّها اللغة المتطوِّرة، والحاملة للواء التقدّم والازدهار، والمحتوية للحضارة الراقية» (٢٢) ، و «فريق الأصالة الذي يدافع عن لغة عصور الاحتجاج، وقد يتناول ويقبل بعصر احتجاج جديد في اللغة مصطلحاً ومعجماً... ويوجد إلى جانب الفريقين طائفة ثالثة تؤثر التوفيق والاعتدال، وتنادي بالمصالحة بين الماضي والحاضر وتصرُّ على التمسّك بالهوية والأصالة، دون أن تنسى أنّها تعيش في عصر العلم والحاسوب والصورة، وغير ذلك من منتجات التكنولوجيا» (٢٣) ، أما الفريق الأول –دعاة التغريب اللغوي والثقافي– فهم نتاج الشعور بالدونية أمام التفوق التقني للآخر، وهم الذين يجهدون أنفسهم لإخفاء عقدة النقص بعباءة الآخر، وهم الذين تخلوا عن الموروث الحضاري والثقافي «و مما لا شك فيه أنّ العولمة تجد طريقها في مجتمعات مفرَّغة من الأصالة والجذور التاريخيّة؛ لأنَّ المخزون الثقافي لهذه المجموعات ضحلٌ، ولا يمكنه تسخير الفكر العالمي لمصلحته القومية، بالتفاعل الصحيح في مختبرات وطنية سليمة من الشوائب والتشويش.» (٢٤) .

وليت دعاة التغريب يقصرون شغفهم باللغة الانجليزية على السياقات التقنية والعلمية، ولكننا نسمع في كثير من الأحيان ألفاظاً ومصطلحات من أناس أذهانهم من العلم خواء ومن عموم الثقافة براء «إذ عمد كثير من الأفراد وبعض المتحذلقين من المثقّفين في السنوات الأخيرة إلى دسّ المفردات والتراكيب الأجنبية في عربيتهم دون حاجة ملحة أو ضرورة علمية أو فنيّة. إنّهم يفعلون ذلك تحذلقا أو إعلانا عن فوقية مصطنعة، أو إظهارا لاتِّساع الثقافة وتنوّعها تنوّع ما تكنّفوه من عناصر، لا يدري أكثرهم ما مصدرها، ولا يدركون معانيها الدقيقة، ولا يجيدون نطقها؛ بل يمسخونها مسخا، إنّهم يلوِّكونها

بـألسنتهم، ويلوون أعناقها، فتخرج من أفواههم مغلوطة غير ذات نَسب صحيح بهذا الأصل أو ذاك»[٢٥]، ألا تحتاج هذه الفئة المتحذلقة إلى تشريح نفسي لمعرفة أسباب الاغتراب اللغوي والتمسح بأذيال الآخرين؟ لماذا يستحسنون تلعثمهم بلغة دخيلة، ويكرهون إجادتهم للغتهم الأصيلة؟ وقد كتب الفرنسي بيرنارد كاسين، مؤسس حركة (أتاك) المضادة للعولمة، في جريدة (لوموند) الفرنسية أن «سيطرة اللغة الانجليزية موضة، وليست ضرورة».. [٢٦]

ولا يخفى أن هذه الردة اللغوية تمثل تيار التقليد الأعمى الذي لا يرى إلا من خلال عيون الآخر، وهو تيار بعيد عن التأثر الحضاري وإن ادعى ذلك «وخاصة عندما ينظر أفراد هذه المجتمعات إلى الغرب باعتباره النموذج الحضاري الناجح. وإن التخلّف السيكولوجي يعبر عن نفسه لغوياً عبر تبنّي لغة الطرف القوي المتغلب ومحاولة تقليده». [٢٧] ولا شك أن التبعية اللغوية تؤدي إلى تبعية سلوكية في تجليات الحياة اليومية فيغدو دعاة التغريب والتبعية صورة كاريكاتورية تثير السخط أو السخرية أو الشفقة، فلسانهم يتعثر بين المحصول اللغوي الأجنبي الهزيل والمخزون اللغوي القومي الوافر، ونمط معيشتهم من حيث المأكل والملبس والمشرب يتأرجح بين صناعة الآخر وثقافة الفلكلور القومي، ويؤدي هذا التعثر والتأرجح إلى انفصام لغوي وثقافي «وأخطر ما في هذا الشعور بالدونية هو التطاول على خصائص الشخصية القومية والانحياز إلى ثقافة الاستهلاك، ثقافة الجينز والهمبرغر والجنس الرخيص، وذلك ضمن التوحيد النمطي للثقافة العالمية: التلفزيون الأمريكي، الموسيقى الأمريكية، الطعام الأمريكي، اللباس الأمريكي، الأفلام الأمريكية، عالم (والت ديزني) [٢٨]». فلو تاملنا الرجال والنساء والأولاد الذين يرتدون قمصاناً من كاليفورنيا وقبعات تكساسية و (كسكيت) لاعبي البيسبول و (قمصان) تحمل علامة إحدى الجامعات الأمريكية أو برمودا من فلوريدا سنحصل على صورة دقيقة عن خضوع الكرة الأرضية لقواعد اللباس الأمريكية[٢٩] .

وهؤلاء المتحذلقون لا يبادرون إلى قطع صلة الرحم اللغوية فحسب، وإنما ينزلقون إلى هاوية الفكر، لأن محاولة الفصل بين اللغة والفكر محكوم عليها بالفشل، إذ إن «كلّ محاولة تهدف إلى اعتبار اللغة شيئاً يمكن قياسه من الخارج من دون نظرة داخلية بالفكر إنما تبوء بالفشل، وليست اللغة رصفاً من الألفاظ، ولا جمعاً لمفردات دون وعي أو انتباه. اللغة «قضايا» مفيدة دالة، والقضية «حكم» ومتى قلنا «بالحكم» فقد قلنا بالربط الفكري»[٣٠] . وماذا سيقول هؤلاء إذا سمعوا أن «هيئة الإذاعة البريطانية قد رفضت إذاعة برنامج (شارع السمسم) الذي أنتجه الأمريكيون، لأنه برأيها سيحمل إلى أطفال بريطانيا قيماً غريبة عنهم...» [٣١]

أما فريق الأصالة فقد وعوا أمرين، الأول: خصوبة اللغة وقدرتها على التصدي للزحف اللغوي الأجنبي، وقد أثبتت قدراتها في كثير من المحطات التاريخية التي حاولت فيها لغات المستعمرين على أرض اللغة الأم ولغات القوى الخارجية عبر وسائل عديدة أن تكون بديلاً عن اللغة الأم، «ولقد دلت العربية خلال قرون طويلة أنها صاحبة مناعة تحميها من التأثيرات الغريبة عن خصائصها الموروثة، وذلك لإحكام «نظامها ومتانته، فلم تسمح للفظ الغريب أن يدخل الخلل على نظامها، والفساد على قواعدها، ولذلك صهرته وغيرت معالمه حين قبلته» (٣٢) ، كما أن خصوبتها وقدرتها على التجدد والتوليد ينبعان من ذاتها مما يكسبها صفة الديمومة والقدرة على المواجهة إذ إنها «تتميز من غيرها من اللغات اللاتينية كونها لغة ترد إلى ميزان صرفي، فهي نتيجة لذلك تتميز بالتجدد، إنها لغة اشتقاقية، أمّا اللغات الأخرى فهي تركيبية ذلك لأن اللغات الهندية الأوربية هي لغات لا تعتمد كثيرا على الاشتقاق، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على ظاهرة التركيب، أي تركيب كلمتين أو أكثر»(٣٣). والأمر الثاني: براءة اللغة من العجز والتقصير في مجالات العلوم التطبيقية، لأن التقصير ناجم عن أهل اللغة لا عن اللغة «وما أكثر الكتب العربية التي غزت أوربا وعلمتها ودربتها على البحث والتجربة. ففي الطب عرفت أوروبا كتاب القانون لابن سينا، وكتاب الحاوي لأبي بكر الرازي، ومفردات ابن البيطار في الأدوية. وفي الكيمياء عرفت أوروبا رسائل جابر بن حيان، وفي الرياضيات عرفت كتاب الخوارزمي، حساب الجبر والمقابلة» وفي الجغرافية عرفت كتاب «نزهة المشتاق لاختراق الآفاق للشريف الإدريسي» (٣٤) ، وما زلنا نسمع عن تأثير الحضارة العربية الإسلامية في النهضة الأوروبية من أفواه الأوروبيين أنفسهم، ونقرأ في بعض مصنفاتهم التي تتحرى موضوعية البحث والصدق التاريخي عن النبض الحضاري العربي في قلب الحضارة الغربية، في حين نسمع من أفواه عربية ونقرأ أوراقا عربية صفراء عن التخلف والجهل العربيين، وكأن صدى بل صديد نظرية العرق لدى (هيبولت تين) يملأ أسماعهم ويلوث وجدانهم.

وكما يقول د. محيي الدين صابر، فان اللغة العربية أصبحت «لقرون عدة في التاريخ الوسيط هي اللغة العالمية الأولى لغة الفكر والعلم والاقتصاد، وحرّر الحرف العربي عشرات اللغات غير المكتوبة وأدخلها عالم التدوين، وتعايشت الثقافة العربية الإسلامية مع ثقافات الشعوب التي ارتبطت معها بالعقيدة، ولم تحاول طمسها أو استلابها، ولكنها تعاملت معها أخذاً وعطاء فأغنتها، واغتنت بها وقبلت دون تحيّز ولا تمييز من استطاع أن يضيف إلى قدرتها، بل إنها كرمت ذلك وشجعت عليه» (٣٥) .

إن العلاقة بين قوة اللغة وقوة أبنائها علاقة جدلية، فحينما كانت الأمة العربية تقود موكب النفوذ السياسي الذي هز عروش امبراطوريات عديدة، وكانت علومها منارة تهتدي

بها الشعوب الأخرى، وكان فكرها نبراسا يضيء عقول الآخرين، كانت اللغة العربية تعتلي عرشها، فيفاخر بها أبناؤها، ويقبل على تعلمها غير أبنائها، ولكن حينما أسقط القرار السياسي من أيدي العرب وأصبحوا لا يملكون إلا الدوران في فلك الآخرين ، أصبحت اللغة عبئا على أبنائها، وهدفا سائغا لطغيان اللغات الأخرى وبخاصة الانجليزية، ومن المفيد أن نستحضر ما قاله كمال بشر: «كلّما حرَص أهلها على إمدادها بالزاد، وكلما ماجت البيئة المعيّنة بالنشاط العلمي والثقافي، نهضت اللغة، استجابت لهذا النشاط، وأخذت في استغلال طاقتها، وتنمية ثروتها، وتعميق جوانبها. ومن ثمَّ تستطيع أن تُمِدّ هؤلاء وأولئك بطِلْبَتهم من الوسائل اللغوية اللازمة للتعبير عن علومهم وفنونهم، وكلما جَمُد التفكير العلمي، وتخلّف النشاط الثقافي، ظلّت اللغة في موقعها جامدة، ولا تبدي حراكاً ولا تقدِّم زاداً؛ لأنّها بذلك قد فقدت عوامل النمو، وحُرمت من عناصر النضج الفني» (٣٦) ولا يعقل أن نكسر مرآة لأن الصور التي تعكسها مشوهة أو قبيحة ونهرع إلى مرايا الآخرين لجمال ما تعكسه من صور، لأن التشويه من تقصيرنا والقبح من عقوقنا لغتنا، أما إذا هرعنا إلى مرايا الآخرين فلن نرى صورتنا بل سنرى مسخا مشوها لان لغة الآخرين لا تعكس شخصية الأنا. فاللغة «منزل الكائن البشري، ومرآة فكره، يلجأ إليها لتأكيد وجوده، وينطلق بها لتحقيق رغباته، ولكنّ المنازل تغنى بسكانها، والمرايا تصفو وتجمل بالعيون الناظرة إليها، والوجوه المصورة عليها، فإذا هاجر السكان، أو ماتوا، خلت المنازل، وافتقر غناها، فهم روحها التي بها تحيا» (٣٧) .

ولا تهزم لغة إذا انتصر أهلها، إذ إن عوامل الهزيمة أو الفناء لا تكمن في مكونات اللغة، وقد يحدث تطور دلالي لحزمة من الألفاظ وقد تموت بعض الألفاظ لأسباب اجتماعية وتحيا ألفاظ أخرى تقتضيها مستجدات فكرية أو اجتماعية، أما أن تعطل لغة ما وتسلب من مقوماتها بسبب العامل الزمني وما يرافقه من تقدم علمي وتقني فهذا أمر لا ينسجم مع حقيقة التطور لان «اللغة لا تحيا ولا تموت بنفسها، وإنما يلحقها هذا الوجه أو ذاك بحسب الظروف والملابسات التي تحيط بها، فإن كانت الظروف فاعلة غنية بالنشاط العلمي والثقافي والفكري، كان للغة استجابتها الفورية ورد فعلها القوي تعبيراً عن هذه الظروف وأمارة ما يموج به المجتمع من ألوان النشاط الإنساني، وإن حرمت اللغة من هذا التفاعل ظلت على حالها وقدمت للجاهلين فرصة وصمها بالتخلف والجمود، في حين أن قومها هم الجامدون المتخلفون». (٣٨) وإذا كان الواقفون في الاتجاه المعاكس للتيار اللغوي القومي لا يحسنون الاستماع إلى شهادة الأنا وإلى صوت الثقافة القومية ظنا منهم أن الأنا لا يصدر منها إلا التعصب فليستمعوا إلى (جوزيف فندريس) بقوله: (إننا لا نعلم إطلاقاً لغة قصرت عن خدمة إنسان عنده فكرة يريد التعبير عنها، فلا ننصت إلى أولئك المؤلفين العاجزين

الذين يحمّلون لغاتهم مسؤولية النقص الذي في مؤلفاتهم لأنهم هم المسؤولون، على وجه العموم عن هذا النقص) (٣٩) .

إن واقع اللغة يصطبغ بتجليات الصراع بين الأنا والآخر فحينما يضعف الإحساس بالأنا أمام تحديات الآخر، فان الضعف يتسرب إلى اللغة، إذ لا يمكن الجمع بين التنازل عن الهوية اللغوية واحترام الذات، ولهذا فإن العامل الحاسم، بل العامل الوحيد في تحديد الانتماء القومي هو اللغة «فاللغة العربية مرتبطة ارتباطاً مصيرياً وحتمياً بأبنائها. فعندما كان العرب في عصورهم الذهبية، أغنت اللغة العربية العالم بالعلوم والمعارف، وأثبتت قدرتها على الانتشار والتوسع والاستيعاب والتواصل الفكري الإنساني. ولكنّ الفرد العربيّ يعيش اليوم أزمة هروب من الذات، وينغمس في حالة تغريب عن أصالته ووجوده، فانعكست الأزمة سلباً على الواقع اللغوي، ووصمت اللغة بالعجز والقصور عن مواكبة التطور العلميّ والحضاري». (٤٠)

ولو تأملنا صفحة مشرقة من أسفار أمجاد العرب المسلمين في أندلس الأمس، لتجسدت لدينا العلاقة العضوية بين اللغة وأبنائها، فحينما كان العرب يملكون زمام السياسة انقادت لهم الأمم، وحينما كان العقل العربي ينتج أشكال العلوم الإنسانية والتطبيقية، كانت حواضر الأندلس منهلاً ثقافياً يتوارد عليه الأوروبيون، وقد كتب أحد أساقفة قرطبة يقول: «كثيرون من أبناء ديني يقرؤون أشعار العرب وأساطيرهم، ويدرسون ما كتبه علماء الدين وفلاسفة المسلمين، لا ليخرجوا عن دينهم، وإنما ليتعلموا كيف يكتبون اللغة العربية مستخدمين الأساليب البلاغية. أين نجد اليوم مسيحّياً عادياً يقرأ النصوص المقدسة باللغة اللاتينية؟ إن كلّ الشباب النابه منصرف الآن إلى تعلم اللغة والأدب العربيين، فهم يقرؤون ويدرسون بحماسة بالغة الكتّب العربية، ويدفعون أموالهم في اقتناء المكتبات ويتحدّثون في كل مكان بأن الأدب العربي جدير بالدراسة والاهتمام. وإذا حدَّثهم أحد عن الكتب المسيحية أجابوه بلا اكتراث: (بأنّ هذه الكتب تافهة لا تستحق اهتمامهم) . يا للهول! لقد نسي المسيحيون حتى لغتهم، ولن تجد بين الألف منهم واحداً يستطيع كتابة خطاب باللغة اللاتينية، بينما تجد بينهم عدداً كبيراً لا يحصى يتكلّم العربية بطلاقة ويقرض الشعر أحسن من العرب أنفسهم» (٤١) .

أما معاينة اللغة العربية من منظور الآخر ففيها مفارقة، فقد أثنى بعض المفكرين الغربيين على اللغة العربية وخلعوا عليها أوصافا، في حين بخل بعض أصحابها عن وصفها كما وصفها الآخرون. ولا ريب أن الدرس الموضوعي للغة العربية قادهم إلى الثناء عليها، فقد ابدوا إعجابهم بظاهرة الفروق اللغوية الدقيقة (الترادف) كما في قول نولدكه: «إنه لا بد من أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات العربية، عندما يعرف أن علاقات المعيشة لدى

العرب بسيطة جدا. وبلدهم ذو شكل واحد، ولكنهم داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمة خاصة (٤٢)، ونوه جورج سارنوت إلى أثر القران الكريم على اللغة العربية بقوله: «ولغة القرآن على اعتبار أنها لغة العرب كانت بهذا التجديد كاملة»، «وهكذا يساعد القرآن على رفع اللغة العربية إلى مقام المثل الأعلى في التعبير عن المقاصد» (٤٣).

وعبر أرنست رينان عن إعجابه بالانتشار الجغرافي للغة العربية بقوله: «من أغرب ما وقع في تاريخ البشر، وصعب حل سره، انتشار اللغة العربية، فقد كانت هذه اللغة غير معروفة بادئ بدء، فبدأت فجأة في غاية الكمال، سلسة أي سلاسة، غنية أي غنى، كاملة بحيث لم يدخل عليها إلى يومنا هذا أي تعديل مهم، فليس لها طفولة ولا شيخوخة، ظهرت لأول أمرها تامة مستحكمة، من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمّة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنها لم تتغير أي تغيير يذكر، حتى إنه لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى...» (٤٤) وعن هذا الموضوع يقول الدكتور شرباطوف (أكبر المستشرقين الروس): «ولقد أظهرت اللغة العربية قوتها في القرون الماضية، وتستطيع هذه اللغة اليوم بفضل ثراء أصلها التاريخي، ولما اكتسبته من الظواهر الجديدة مثل كثرة المصطلحات العلمية والفنية الجديدة أن تساير التطور في جميع مراحله ومجالاته» (٤٥).

ويتمثل الطرف الثاني للمفارقة في منظور الآخر للغة العربية بجملة من الآراء التي حولت مزايا اللغة إلى عيوب، فقد زعم «تشوبي» أن عجز اللغة ناجم عن نظامها النحوي وخاصية الترادف في قوله: «إنّ اللغة العربية غير قادرة على استيعاب الأفكار المجرّدة، وإن هي فعلت ذلك فمن الصعب استخدام اللغة للتعبير عن ذلك، نظرا للطبيعة الصارمة للنحو العربي. فوجود مئات المترادفات، ومستويين لغويين، والغموض، يؤدِّي إلى الحدّ من المرونة أو الليونة اللغوية، ثم الفكرية في عمليه التعبير والصيّاغة» (٤٦) وشكك «لافين» بقدرة اللغة على التفكير المنطقي بسبب نظامها الصرفي وادَّعى «باتاي Patai» أنّ العربيّة تفتقر إلى نظام تفصيلي للزمن في الفعل العربي مغاير للزمن في اللغات الأوربية (٤٧).

تجليات العولمة في اللغة العربية:

١. تعليم اللغة الانجليزية للأطفال العرب مزاحمة للعربية:

ما زال موضوع تدريس اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية، وبخاصة للصف الأول يشكل سجالا بين التربويين والمهتمين بالثقافة القومية، ففريق يؤيد ولا يرى ضرراً في

ذلك على التحصيل اللغوي القومي للطفل ولا مسّاً بالبناء الثقافي واللغوي، وفريق يعارض مشعلاً ضوءاً احمر ومحذراً من العواقب على التحصيل اللغوي والبناء الثقافي للطفل.

إن جهاز النطق لدى الطفل الذي يتمثل بالقناة الصوتية الممتدة من الرئتين فالقصبة الهوائية إلى الشفتين ينمو وينضج تدريجيا كما هي حال الأعضاء الأخرى في الجسم، ويبدأ نمو أعضاء النطق من الشفتين أولا ثم ينتقل إلى الأعضاء المجاورة تدريجيا، وهذا ما يفسر نطق الطفل لكلمتي (بابا وماما) في باكورة كلامه؛ لأن صوتي الباء والميم شفويان، وهذا ما يعلل كذلك عجز الطفل عن نطق (خالي أو عمي) في هذه المرحلة على سبيل المثال لان صوت الخاء طبقي وصوت العين حلقي والطبق والحلق من أعضاء النطق التي يتأخر نضوجها، كما أن البناء الفسيولوجي لجهاز النطق، يقدم تفسيراً لعيوب النطق لدى الطفل في بدايات كلامه، فنسمع من الأطفال صوت السين تاء أو ثاء (ستي: تتي) وصوت الراء لاما (راح: لاح) وغيرها من الأصوات وسبب هذا القلب لمثل هذه الأصوات يعود إلى تماثل مخرجها أو تقاربه، ولا يخفى أن الأصوات المتماثلة مخرجيا يصعب نطقها.

ولا نهدف مما تقدم إلى بسط آلية النطق لدى الطفل وإنما الوقوف على حقيقة فسيولوجية، وهي أن نضوج جهاز النطق لدى الطفل في مرحلة التعليم الأساسية، وبخاصة الصف الأول يكون نضوجاً غضاً يقتضي يقظة من المعلمين الذين يشرعون في تعليم الطفل نطق أصوات اللغة الأم نطقاً فصيحاً خالياً من شوائب اللهجات المحلية، إذ إن نطق كثير من الأصوات يتأثر باللهجة العامية، وبخاصة أصوات القاف والجيم والضاد وغيرها فتنطق القاف غينا (قادر: غادر) ، والجيم شينا (أحراج: أحراش) ، والضاد ظاء (ضرب: ظرب) كما أن اللهجات تؤثر على الملامح الصوتية فينطق الصوت المجهور مهمساً والمهموس مجهّراً والمفخم مرققاً والمرقق مفخماً، وعلى النسيج المقطعي للكلمة، وبخاصة الكلمات التي تشتمل على حركة مزدوجة، فكلمة (بِيت) في اللفظ الفصيح تتكون من مقطع واحد وهو مقطع مزدوج الإغلاق (ص ح ص ص) ، ولكنها في اللفظ العامي تتكون من مقطع طويل مغلق (ص ح ح ص) .

وإذا كانت اللهجة العامية تؤثر سلبياً على تعلم اللغة الفصيحة فكيف، يكون تأثير اللغة الانجليزية على تعلم اللغة العربية للطفل في سنته الدراسية الأولى على الأقل؟ **لا شك أن تأثيرها السلبي يتمثل بتشويه المحصول اللغوي القومي للطفل إذا تأملنا المعطيات الآتية:**

◄ **أولا:** اختلاف النظام الهجائي (الابتثي) العربي عن النظام الأبجدي الإنجليزي من حيث نطق الحروف ونوعها، فالطفل يتعلم نطق الحروف العربية على النحو الآتي: ت

تاء/ س سين... الخ ويتعلم نطق الحروف الانجليزية على النحو الآتي: t تي/ s أس/ أو c سي.... الخ واختلاف نطق حروف اللغتين يؤدي إلى الخلط وازدواجية التهجي لدى الطفل، أما اختلاف نظام اللغتين من حيث نوع الحروف، فان لكل لغة خصوصية في نوع حروفها، ففي العربية حروف لا توجد في اللغة الإنجليزية كالعين والحاء والصاد والضاد والطاء والظاء، وما يقابل هذه الحروف في اللغة الانجليزية لا يتفق مع النطق الصحيح لحروف اللغة العربية، وهذا الاختلاف يؤدي إلى أن يستبدل الطفل بالحروف العربية الحروف التي تقابلها في اللغة الانجليزية. كما أن حرف (v) الانجليزي لا يوجد في اللغة العربية ويقابله صوت الفاء وهما صوتان مختلفان من حيث الملامح الصوتية كما سنبين فيما بعد. كما أن صوت (ch) ليس موجودا في اللغة الفصيحة ولكنه موجود في اللهجة العامية ويتخذ هذا الصوت في اللغة الانجليزية رمزا كتابيا آخر كما في كلمة (future) .

◄ **ثانيا**: اختلاف النظام الإملائي للغتين، فكل حرف في اللغة العربية له رمز كتابي خاص، فلا يشترك حرفان (صوتان) برمز واحد، أما في اللغة الانجليزية فإن بعض الحروف (الأصوات) تشترك برمز كتابي واحد، فصوتا الدال والضاد في اللغة الانجليزية يرمز لهما برمز كتابي واحد (d) وذلك في (do) و (does) ، ولا يترتب على تماثل الرمز الكتابي للصوتين (الدال والضاد) اختلاف في المعنى، أما في اللغة العربية فإن للدال رمزاً كتابياً، وكذلك للضاد لأنه يترتب على اختلاف الرمز الكتابي اختلاف المعنى، نحو: (دار، ضار) ، ولا يخفى أن اختلاف النظام الإملائي للغتين يؤثر على المهارة الإملائية للطفل. وفي اللغة الانجليزية حروف تكتب ولا تنطق مما يحدث لبسا لدى الطفل، **ويمكن رصد هذه الظاهرة الكتابية في اللغة الانجليزية على النحو الآتي**:

♦ حروف تكتب ولا تنطق في بداية الكلمة، فالحرف (k) في كلمة (know) (يعرف) لا يلفظ، وتزداد هذه الظاهرة صعوبة حينما ينطق بعد صوت علة نحو (keep) ، ومن المعلوم أنه لا علاقة في اللغة العربية بين أصوات العلة والنظام الإملائي أو النطقي، كما أن مهارة النطق والكتابة تزداد صعوبة حينما لا يلفظ الحرف الثاني في بداية الكلمة نحو (when) (متى) .

♦ حروف تكتب ولا تنطق في وسط الكلمة نحو (bought) فالحرفان (g و h) لا يلفظان.

♦ حروف تكتب ولا تنطق في نهاية الكلمة نحو (through) (خلال) فالحرفان (g و h) لا يلفظان، وقد يكون المكتوب غير المنطوق حرفاً واحداً نحو حرف (e) في كلمة (date) (تاريخ) وقد يكون المكتوب غير المنطوق قبل الأخير نحو (talk) (يتحدث) وقد نسمع رأيا

مدافعا عن النظام الإملائي الانجليزي ومحتجا بوجود هذه الظاهرة الإملائية في اللغة العربية، ولكنها ظاهرة محدودة تؤدي وظائف نحوية ودلالية وصوتية، فالفتحة الطويلة (التي تسمى في التراث اللغوي ألفا) تكتب بعد الضمة الطويلة (التي تسمى في التراث اللغوي واوا) للتفريق بين الواو الأصلية، والواو التي تدل على الجمع، أما اللام الشمسية التي تكتب ولا تنطق، فقد تكفل علم أصوات العربية بتعليل عدم نطقها وفق قوانين المماثلة الصوتية التي تقوم على تأثير الصوت القوي على الصوت الضعيف ومن المعلوم أن جميع الحروف التي تقع بعد اللام الشمسية هي أصوات تتمتع بملامح قوة تؤهلها للتأثير على اللام الشمسية فتقلبها إلى مثيل لها.

وكيف يمكن للطفل أن يكتب حرفاً في اللغة الإنجليزية، ويطلب منه أن ينطقه صوتاً مخالفاً لنطقه الهجائي؟ فالحرف (a) ينطق (o) في كلمة (talk) خلافا لما يقتضيه النظام الهجائي، ويكتب الطفل حرفين، ويطلب منه أن ينطقهما صوتاً واحداً مخالفاً لنطقهما الهجائي كما في كلمة (bread) (خبز) ، فالحرفان (e a) ينطقان صوتا قريبا من (I) .

وفي اللغة العربية يعبر الحرف الواحد عن صوت واحد أما في اللغة الانجليزية فالأمر مختلف، فالحرفان (t و h) معا يعبران عن صوت واحد، قد يكون ذالا (them) ، وقد يكون ثاء (three) ، ولا يوجد في اللغة العربية حرف يعبر عن صوتين مختلفين، ولا ندري أية وسيلة يمكن أن تعلم الطفل متى ينطق هذين الحرفين ذالاً ومتى ينطقهما ثاء؟ وكيف يمكن تجنب انعكاس هذه الازدواجية النطقية في اللغة الإنجليزية على نطق الطفل للغة العربية، فينطق الذال ثاء أو العكس؟ واللافت أن الحرفين اللذين يعبران عن صوت واحد في اللغة الإنجليزية قد يتحولان إلى حرف آخر للتعبير عن الصوت نفسه، فالحرفان (ph) يلفظان فاء في كلمة (elephant) (فيل) ، ولكن صوت الفاء يتحول إلى رمزه الأصلي في كلمة (fat) (سمين) ، والفرق بين الصوتين يكمن في تشديد الصوت أو تخفيفه، ومن المعلوم أن صوت الفاء في اللغة العربية له نطق واحد.

◄ **ثالثا**: اختلاف النظام المقطعي للغتين، ففي اللغة العربية يخضع النسيج المقطعي للكلمة لجملة من القواعد والضوابط، إذ لا يجيز النظام المقطعي العربي أن يبدأ المقطع بصامتين متتاليين وهو ما يعرف بالعنقود الصوتي، أما في اللغة الإنجليزية فيبدأ المقطع بصامتين متتاليين أو بثلاثة صوامت متتالية نحو: (school) التي تبدأ بثلاثة صوامت، وكذلك لا يجيز النظام المقطعي العربي أن ينتهي المقطع العربي بأكثر من صامتين متتاليين إلا في نوعين من المقاطع، هما: المقطع المزدوج الإغلاق (ص ح ص ص)، والمقطع بالغ الطول مزدوج الإغلاق (ص ح ح ص ص) وأمام هذا التباين في النظام المقطعي للغتين

فإن انتقال الطفل أثناء تعلم اللغة العربية من مستوى تعلم الأصوات المفردة إلى مستوى تعلم المقاطع معرض للتداخل والازدواجية.

◄ **رابعا**: اختلاف الملامح الصوتية في اللغتين، فالفاء صوت مهموس في العربية و (v) صوت مجهور في اللغة الإنجليزية، وفي العربية صوت السين مرقق يقابله الصاد المفخم الذي تخلو منه الانجليزية.

◄ **خامسا**: اختلاف نظام النبر في اللغتين، إذ لا يؤدي النبر إلى تغير المعنى في اللغة العربية بشكل عام، أما النبر في اللغة الإنجليزية فيؤدي إلى تغيرات دلالية، ويحول الكلمة من فعل إلى اسم فكلمة (increase) فعل إذا وقع النبر على المقطع الأخير واسم إذا وقع النبر على المقطع الأول.

وقد خلص كثير من الأبحاث التربوية إلى «أن ثمة ظاهرةً تسمى ظاهرة: الاعتماد أو التوافق المتبادل (Interdependence) بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، مما يؤثر في إتقانهما معاً؛ فالطفل الذي يتلقى دروساً في لغة ثانية (أجنبية) ، قبل أن يتقن لغته الأولى لن يتقدم في هذه أو تلك... و أنه كلما ازداد أساس اللغة الأم رسوخاً، واستمرت في تطورها، كلما ازدادت القدرة على اللغة الثانية» (٤٨) .

إن أصحاب القرار التربوي الذي يفرض تدريس اللغة الانجليزية في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة التعليمية الأساسية، يعيدون صياغة أهداف الاستعمار البائد في الوطن العربي، لأنهم يذكروننا «بالأيام الأولى للاستعمار في البلاد العربية مصر وسورية والمغرب العربي حين أخذ الإنجليز بنجلزة التعليم تمهيداً لطمس الهوية العربية لمصر، وقام الفرنسيون بفرنسة التعليم في بلاد الشام وفي بلاد الشمال الإفريقي العربية للسبب نفسه، وكان العذر الوحيد الظاهر هو جذب هذه البلدان إلى أحضان التقدم والرقي، والفرق بين الحالين أن الوضع في عصر العولمة يتم بمبادرة تلقائية من العرب العاملين في مجال التربية والتعليم، دون النظر للآثار الخطيرة التي يسببها تعليم اللغة الأجنبية للصغار على انتماءاتهم الوطنية، فيكرس في نفوسهم الغضة التبعية للأجنبي والاستخفاف بكل ما هو عربي» (٤٩) .

وقد أحسن الدكتور احمد الضبيب وصف حال الأمة العربية تجاه اللغة الأم، حينما قدم مكاشفة ضمنها صراحة مطلقة، تقتضي محاسبة الذات، والوقوف على أعراض المرض المزمن الذي أصاب العلاقة بين اللغة وأهلها، إذ يقول: «لماذا لا يسعنا ما يسع شعوب الأرض التي خطت خطوات حثيثة في سبيل التقدم باستخدام لغاتها القومية في التعليم بكل مراحله، وإلى متى كتب علينا أن نظل ضيوفاً ثقلاء على فتات موائد هذه الأمم المتقدمة، يمنحوننا

متى شاؤوا ويحرموننا متى شاؤوا، وتأبى العولمة في هذه الحالة إلى أن تجعل منا أجراء لمشروعاتها، أو مستهلكين لبضائعها، أو سماسرة لأسواقها»، أما الإبداع والمشاركة في صنع الحضارة والوقوف أمام الهيمنة الحضارية فلا يكون بالوسائل التي اتبعناها منذ بدأت علاقتنا بالغرب والقائمة على تقديس اللغة الأجنبية، وإنما يتم ذلك بمشروع نهضوي يعمل على توطين التقنية في البلاد العربية، ولن يتم ذلك إلا من خلال الإصلاح التربوي الحقيقي الذي يجعل العرب يتعلمون بلغتهم، ويفكرون بها ويبدعون من خلالها (٥٠) .

٢. التعليم باللغة الانجليزية في الجامعات العربية:

ما زال تعريب العلوم في الجامعات العربية مطلباً قومياً، فبعض الجامعات التي تدرس باللغة العربية تمثل الوجه المشرق والواعد للأفق القومي، وجامعات ما زالت تتحصن خلف اللغة الانجليزية التي تعدها اللغة الوحيدة للعلم هروباً من اللغة الأم. وما زال المشروع القومي للتعريب يراوح مكانه إلى حد يثير الريبة، على الرغم من ركام القرارات والتوصيات والمناشدات، فأصدروا في سنة ١٩٧٠م بمناسبة انعقاد مؤتمرهم الثالث في مراكش توصية تثلج الصدور، جاء فيها «فإن المؤتمر يُوصي بأن تبادر جميع الدول العربية في أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم العام والمهني والجامعي، مع العناية الكافية باللغات الأجنبية» (٥١) ومما يؤسف له أن التوصية لم تر النور، وبعد خمس سنوات (١٩٧٥م) أطلقت الجامعة العربية شعار: (العربية لغة العلم عام ٢٠٠٠)، ووضعت مؤسساتها الثقافية وعبر مؤتمرات عدة أكثر من خطة للوصول إلى ذلك الهدف، وها نحن أولاء قد تجاوزنا عام الهدف فماذا كانت المحصلة؟ (٥٢) .

وبعد سبع سنوات كان رأي اتحاد الجامعات العربية في مؤتمرهم الرابع في مايو ١٩٨٢م «أن تعريب التعليم الجامعي قد تأخر كثيرا من الأقطار العربية ولابد من قرار سياسي وخطوة حازمة تتجاوز عوامل التردد والقصور». لقد أصبح مصير التوصيات والقرارات المتعلقة بالتعريب كحال القرارات والتوصيات السياسية، يعلوها غبار الإهمال ويغتالها العجز والصمت.

وعلى الرغم مما تقدم فقد أنجز العلماء والأطباء العرب مصنفات قيمة في العلوم التطبيقية باللغة العربية نشير إلى بعضها نحو معجم الألفاظ الزراعية للأمير مصطفى الشهابي، والشذور الذهبية في الألفاظ الطبية لمحمد عمر التونسي، ومعجم مصطلحات تعويض الأسنان لميشيل الخوري، وكتب الجراحة لمحمد البقلي، وكتب الزراعة والنبات

والجيولوجيا والكيمياء لمحمد ندا، وكتاب علم الجراثيم للدكتور أحمد حمدي الخياط، وعلم الطبيعة لجميل الخاني، والأمراض الباطنية لحسني سبح، وعلم تشخيص العقاقير للدكتور زهير البابا (٥٣).

وما زالت أصوات التعليل والتسويغ لتأخر التعريب تتعالى، وهي أصوات عاجزة عن تقديم أدنى إسهام لوضع خطة منهجية لتعريب التعليم الجامعي، ولا ينجم عن تلك الأصوات إلا مزيد من الإحباط والذوبان في ثقافة الآخر «فالقضية المثارة حول تعريب التعليم الجامعي والبحوث العلمية اليوم كانت مثارة في أوروبا قبل ثلاثة قرون بصورة عكسية، فقد كانت كتب الطب العربية هي التي تدرس في الجامعات الأوروبية، وكان هناك من العلماء الأوروبيين من يرى أنه لا يمكن دراسة العلوم والرياضيات والفلك والطب إلا باللغة العربية، لأنها لغة العلوم، وكانوا يطلبون ذلك في الجامعات العربية في غرناطة وقرطبة كما يحدث اليوم بالنسبة إلى العرب الذين يطلبون العلم في الخارج، وهم الذين يرون استحالة دراسة العلوم باللغة العربية، لأنهم تعلموا في بلاد أخرى، ولقنوا ما لقنوا بلغة أجنبية (٥٤)، كما أن مثقفي أوروبا كانوا يسارعون إلى تعلمها ويتباهون باستعمالها، وتفضيلها على اللاتينية واللغات المحلية» (٥٥).

ولا شك في أن هؤلاء الرواد قد انطلقوا في مؤلفاتهم ولسان حالهم يقول: «لا سبيل لقيام حركة علمية حقيقية في بلد إلا إن اعتمدت على اللغة الوطنية، وبودّنا أن يعرّب العلم والتكنولوجيا في الدرس والمحاضرة في قاعة البحث والمعمل في المصنع والمزرعة»، (٥٦) وربما لهذا السبب أوصت منظمة الصحة العالمية بتدريس الطب وعلومه باللغة الأم، كما نبهت منظمة اليونسكو في إحدى توصياتها إلى أن العلاقة بين لغة التعليم واللغة الأم هي علاقة رئيسة تتحدد في علاقة الفهم والاستيعاب. فواضح أن المنظمتين العالميتين تدركان أن اللغة ليست أداة للكلام فحسب، وإنما هي أداة فكر كذلك. وواضح أنهما تدركان أيضاً أن أفضل لغة يفكر بها الإنسان، وبخاصة إذا كان طالباً، هي لغته الأم، ومن هناك خرجت توصية كل منهما بأن تكون لغة التعليم في بلد ما هي لغته الأم (٥٧).

بقي أن نهمس في آذان المشككين بقدرة اللغة العربية على النهوض بأعباء التعليم الجامعي، وبخاصة في ميدان العلوم التطبيقية أن الحاسوب «صيغ بعقلية كانت تتقن اللغة العربية وإذا ما ربطناه بالقاعدة العلمية؛ لأن الأخيرة ترتكز على مفاهيم عربية رياضية ابتكرها العرب منذ قرون، فالحاسوب إذ لا يفهم إلا لغة الأرقام العربية، وهذا بالاعتماد على نموذج جبري محض، وهذا يعني بكل بساطة أنّه لولا وجود المدرسة العربية لما وجد الحاسوب الرقمي أو على الأقل بالصفة التي هو عليها الآن» (٥٨).

٣. دور وسائل الإعلام في العولمة اللغوية:

ثمة مفارقة مؤلمة ينبغي الإشارة إليها، وهي أن وسائل الإعلام الغربية تحرص على الهوية اللغوية وتسعى جاهدة إلى تسويقها خارج حدودها الإقليمية، أما وسائل الإعلام العربية فتنحصر أهدافها في رفع سقف الأرباح المالية التي تحصدها من الإعلانات التجارية مهما كان مصدرها ولغتها وفي بعض الأحيان تكون على حساب السلع الوطنية «فثقافة الإعلان التي تروج لثقافة الاستهلاك قد صدرت بشكل أو بآخر من حالة الانبهار الشديد بالمجتمعات المنتجة وثقافتها. وغدت السلعة ترمز للمنتج نفسه، إذ صار الناس يقبلون عليها؛ لأنها تعني أموراً ليست مما يتعلق بغرض استعمالها بشكل مباشر، وتولد نتيجة لذلك شكل من أشكال التبرم بالذات وتغذية نزعة التماهي مع المتسلط وتقمص سلوكه والاستغراق في عالمه من خلال المزيج من الصور والعبارات التي تتوجه إلى إيقاظ شهوات المستهلك، وتحريك رغباته في الامتلاك. وهي بذلك لا تعدم وسيلة نشر إعلاناتها حيث الإنترنت والشبكات العنكبوتية وغيرها» (٥٩).

وليت الأمر مقصور على غربة اللسان «فمتابعة الإعلانات وفي أحيان كثيرة حفظ عباراتها وترديدها كأغنيات في بعض خلواتهم وجلساتهم. جعل خيال الإنسان مسكوناً بصور تلك السلع على أشكالها وأنواعها» (٦٠).

إن متابعة لغة بعض الفضائيات العربية يفضي إلى الإحباط، فبعض المذيعين يخلط بين الفصيحة والعامية، وكثير منهم ومن ضيوف برامجهم الموجهة سياسياً وتربوياً وفق ثقافة الآخر، يمزج العربية الركيكة بألفاظ وعبارات إنجليزية فتظهر لغتهم مسخاً لغوياً، ليس له أبوة أو نسب لغوي أو هوية، ومما يبعث على الاشمئزاز أن بعضهم ينسى أو يتناسى اللفظ العربي المقابل للفظ الانجليزي الذي يتباهى باستخدامه.

ولعل أخطر مظاهر العولمة ذات العلاقة بوسائل الإعلام هو «استغلال اللغة العربية لنشر السياسة المعادية للأمة العربية عبر كثير من الفضائيات العربية التي لا تخفى أسماؤها ومراجعها السياسية فهي أدوات استراتيجية قوية للاتصال في تبليغ الرسالة السياسية الخارجية الأمريكية، وتبلغ ميزانية هذه النشاطات الموجهة إلى الشرق الأوسط ٢٥٪ من مجموع الميزانية العامة لتمويل هذه النشاطات» (٦١).

«فلا معنى للعولمة ما لم تتبن مشروعاً لتنمية الحضارات والثقافات من خلال الحوار فيما بينها، من خلال وسائل إعلام معاصر يجمع ولا يفرق، يعمل على التوحيد ولا يعمق الاختلاف، وإذا كانت هذه الوسائل تشبع رغبة الناس في اكتشاف آفاق جديدة في العالم، فلا يجوز أن تؤدي إلى أن يفقد الناس ثقافاتهم وهويتهم.. أي يفقدون أنفسهم» (٦٢).

نتائج وتوصيات:

١. اللغة العربية هوية تختزل ماضي الأمة حضارياً وتجسد حاضرها سياسياً.

٢. يشكل تعريف العولمة تحدياً ايدولوجياً وسياسياً.

٣. لا تقف اللغة العربية وحيدة في ميدان المواجهة مع اللغة الإنجليزية.

٤. ينبغي أن نلحق بركب الشعوب والدول التي اتخذت الإجراءات الوقائية والدفاعية لحماية لغاتها.

٥. هنالك علاقة جدلية بين طغيان اللغة الإنجليزية والقرار السياسي.

٦. يقتضي واقع اللغة العربية إجراء مصالحة مع الذات للتخلص من الاغتراب اللغوي والثقافي.

٧. يمثل تعليم اللغة الانجليزية للأطفال البذرة الأولى للعولمة اللغوية والثقافية.

٨. تقتضي المصلحة القومية العليا استبعاد اللغة الإنجليزية من مقررات الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية.

٩. تؤثر الثنائية اللغوية على إجادة اللغة القومية لدى الأطفال.

١٠. ما زال المشروع القومي للتعريب في الجامعات العربية يراوح مكانه إلى حد يثير الريبة على الرغم من ركام القرارات والتوصيات والمناشدات.

الهوامش:

١. مسلم، محمد: الهوية والعولمة. دار الغرب للنشر والتوزيع، ص ١٣.

٢. معروف، فوزي: أساليب المواجهة الفكرية_ نوافذ الدخول الى المستقبل (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢، ص ١٥٤.

٣. الحصري، ساطع: ماهي القومية. دارالعلم للملايين، بيروت، بدون تاريخ، ص ٥٦.

٤. الزركان، محمد علي: التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ /٢٠٠٢، ص.

٥. دهمان، أحمد: اللغة العربية الصلة الحية بين حاضر الأمة وتراثها الزاخر، مجلة التراث العربي– مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد ١٠٢ السنة السادسة والعشرون– نيسان ٢٠٠٦– ربيع الثاني ١٤٢٧ص٨٩.

٦. بلعيد، صالح: محاضرات في قضايا اللغة العربية. مطبوعات جامعة قسنطينة، ص ٣٣٤.

٧. عتريس، طلال: العرب والعولمة. مركز دراسات الوحدة العربية، يونيو ١٩٢٩، بيروت، ص ٤٤.

٨. الجيلالي، حلام: أثر العولمة في اللسان الرسمي (العربية نموذجا) مجلة اللغة العربية. المجلس الأعلى للغة العربية، ع ٥، الجزائر ٢٠٠١، ص ١٢٨.

٩. عبيدو، سعيد اسماعيل: العولمة والعالم الإسلامي (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ /٢٠٠٢ ص ١٢.

١٠. موردات، ميخل: ترجمة: حامد فرزات: أمريكا المستبدة_ الولايات المتحدة وسياسة السيطرة على العالم (العولمة) ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١ ص ١٩٦.

١١. إمام، زكريا بشير: في مواجهة العولمة. عمان، الأردن، ٢٠٠٠، ج، ١ ص ٤.

١٢. حموي، حسين: مخاطر العولمة على الدول الضعيفة أو المستضعفة في الأرض ـ جريدة الأسبوع الأدبي العدد ٨٨٣ تاريخ ١٥/١١/٢٠٠٣.

١٣. المرجع نفسه.

١٤. رحيم، سعد: محمد العولمة وثقافة النسيان، العراق جريدة الأسبوع الأدبي العدد ٨٧٧ تاريخ ٤/١٠/٢٠٠٣.

١٥. موردات، ميخل: ترجمة: حامد فرزات: أمريكا المستبدة_ الولايات المتحدة وسياسة السيطرة على العالم (العولمة) ، ص ١٨٩– ١٩٠.

١٦. انظر: خسارة، ممدوح: التعريب في مواجهة الغزو الثقافي _ (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢، ص ١٣٢ – ١٣٣.

١٧. صالح، محمد علي: حرب اللغات. جريدة الشرق الاوسط الجمعة ٠٩ ربيع الاول ١٤٢٧ هـ ٧ ابريل ٢٠٠٦ العدد ٩٩٩٢.

١٨. انظر: خسارة، ممدوح: التعريب في مواجهة الغزو الثقافي، ص ١٣٢ – ١٣٣.

١٩. القحطاني، سعد بن هادي: مرة اخرى حول التداخل اللغوي. مجلة الجزيرة، ٢٨، جمادى الآخرة ١٤٢٢ هـ.

٢٠. دريزيز، دانييل: يا عولمي العالم اتحدوا، ترجمة عبد السلام رضوان، مجلةالثقافة العالمية، ع ٨٥ ديسمبر، ١٩٩٧، الكويت، ص ٣٩.

٢١. عمراني، عبد المجيد: نحو منظور جديد لتدعيم وتطوير اللغة العربية في ظل العولمة. مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع ٢، الجزائر، ١٩٩٩ ص ٧٥) .

٢٢. علي، نبيل: الثقافة العربية وعصر المعلومات. الكويت عالم المعرفة، ديسمبر٢٠٠١، ص ٢٧٣.

٢٣. نقوري، إدريس: المصطلح العلمي بين التأهيل والتجديد، مجلة اللسان العربي، ع ٤٦، ص٢٣.

٢٤. ناصر، مها خير بك: اللغة العربية والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي. مجلة التراث العربي– مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد ١٠٢ نيسان ٢٠٠٦ ربيع ثاني ١٤٢٧ ص ٩٩.

٢٥. بشر، كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. ص٣٧) .

٢٦. صالح، محمد علي: حرب اللغات. جريدة الشرق الاوسط الجمعة ٠٩ ربيع الاول ١٤٢٧ هـ ٧ ابريل ٢٠٠٦ العدد ٩٩٩٢.

٢٧. الشوفي، نزيه: الثقافة الهدامة والإعلام الأسود من هيروشيما إلى بغداد ومن خراب الروح إلى العولمة. منشورات اتحاد الكتاب العرب ٢٠٠٥ ص ٢١.

٢٨. الملحم، إسماعيل: التحدي التكنلوجي والمعلوماتي الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨_٩ \ ٢٠٠٢ ص ٣٣٧.

٢٩. انظر: موردات، ميخل: ترجمة: حامد فرزات: أمريكا المستبدة_ الولايات المتحدة وسياسة السيطرة على العالم (العولمة) ، ص ١٨٧.

٣٠. أمين، عثمان: في اللغة والفكر. مهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة، ١٩٦٧، ص ٢٠.

٣١. محمود، حواس: الثقافة والأخلاق والتحدي التكنولوجي. (ص ٢٥٢) .

٣٢. انظر المبارك، محمد: فقه اللغة وخصائص العربية. ط٦، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٥ ص ٢٩٧) .

٣٣. مصايف، محمد: في الثورة والتعريب. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية، ١٩٨١ ص ٨٥.

٣٤. الزركان، محمد علي: التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية، ص ١٢٣.

٣٥. صابر، محي الدين: من قضايا الثقافة العربية المعاصرة. المكتبة العصرية ، ط ٢، بيروت، ١٩٨٧، ص ٣٠.

٣٦. بشر، كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. ص ٢٢٣ – ٢٢٤.

٣٧. علي، أسعد: تهذيب المقدِّمة اللغوية للعلايلي. دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، ط ٣، ١٩٨٥، ص ٤.

٣٨. بشر، كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. ص ٥٤ وانظر: باطاهر: بن عيسى: الدور الحضاري للعربية في عصر العولمة. ، ط١، الشارقة، ٢٠٠١، ص ٣٨.

٣٩. فندريس: اللغة. ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٤٢١.

٤٠. ناصر، مها خير بك: اللغة العربية والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي. ص ١٠٠.

٤١. هونكه، زيغريد: شمس العرب تسطع على الغرب. نقله عن الألمانية: فاروق بيضون وكمال الدسوقي، منشورات المكتب التجاري، بيروت، ١٩٦٤ ص ٥٢٩.

٤٢. سمدون حمادي و (آخرون) : اللغة العربية والوعي القومي. مركز دراسات الوحدة العربية، أبريل ١٩٨٤، ص ٢٩١.

٤٣. عبد الرحيم، عبد الجليل لغة القرآن الكريم، مكتبة الرسالة الحديثة، عمّان ١٩٨١ ص ٥٨٥.

٤٤. الجندي، أنور: اللغة العربية بين حماتها وخصومها. مطبعة الرسالة، بيروت ص ٢٥.

٤٥. من حوار أجري معه أثناء زيارته للجزائر، منشور بجريدة الشعب في ١٨/١٢/١٩٧١.

٤٦. حمد، عبد الله حامد: فرضية الحتمية اللغوية واللغة العربية. عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، ع٣، يناير- مارس ٢٠٠٠، ص ١٢.

٤٧. انظر: المرجع نفسه ص ١٣.

٤٨. طوبا، نادية أحمد: الطفل العربي واللغات الأجنبية سلسلة عالم العربية. ، دار النشر الدولي بالرياض، ١٩٩٣م ص ٣٩، ٨٣.

٤٩. الضبيب، احمد بن محمد: اللغة العربية وعصر العولمة. مجلة الجزيرة ن، العدد ١٠٢٩٣، ٧ رمضان ١٤٢١.

٥٠. المرجع نفسه.

٥١. مطلوب، أحمد: دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات، ، الكويت، ١٩٧٥م، ص ٢٨- ٣٠.

٥٢. خسارة، ممدوح: التعريب في مواجهة الغزو الثقافي، ص ١٣٤.

٥٣. المبارك، مازن: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، بيروت، ص ١٥، ٤٧، ٤٨، ١٩٨٦.

٥٤. صابر، محي الدين- من قضايا الثقافة العربية المعاصرة ص ٦٧.

٥٥. العقاد، عباس محمود: أثر العرب في الحضارة الأوربية، ، دار المعارف بمصر، ص ٦٩.

٥٦. عز الدين، يوسف: مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٥١، ص ١٤٦- ١٤٧.

٥٧. انظر: القعود، عبدالرحمن: قضية التعريب وتساؤل إلى وزارة التعليم العالي. جريدة الرياض، الخميس ١٧ جمادى الآخرة ١٤٢٧هـ- ١٣ يوليو ٢٠٠٦م- العدد ١٣٨٩٨.

٥٨. محمد يطاز: المدرسة الرياضية العربية وعلوم الحاسوب حاضرا ومستقبلا، أعمال الندوة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ٢٠٠١، ص ٣٦١- ٣٦٢.

٥٩. الملحم، إسماعيل: التحدي التكنولوجي والمعلوماتي وأثره في الشخصية الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العربية وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢ ص ٢٣٣.

٦٠. المرجع نفسه ص ٢٣٢.

٦١. انظر: طالب، محمد سعيد التخلف العربي ثقافي أم تكنولوجي. ص ٢٠٦.

٦٢. سرور، احمد فتحي: الإعلام المعاصر والهوية العربية. مجلة البرلمان العربي، السنة السادسة والعشرون- العدد الثالث والتسعون: نيسان (أبريل) - أيار (مايو) ٢٠٠٥) .

المصادر والمراجع:

١. إمام، زكريا بشير: في مواجهة العولمة. عمان، الأردن، ٢٠٠٠.

٢. أمين، عثمان: في اللغة والفكر. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة، ١٩٦٧.

٣. بشر، كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. دار غريب، مصر ١٩٩٩.

٤. بلعيد، صالح: محاضرات في قضايا اللغة العربية. مطبوعات جامعة قسنطينة.

٥. الجندي، أنور: اللغة العربية بين حماتها وخصومها. مطبعة الرسالة، بيروت.

٦. الجيلالي، حلام: أثر العولمة في اللسان الرسمي (العربية نموذجا) مجلة اللغة العربية. المجلس الأعلى للغة العربية، ع ٥، الجزائر ٢٠٠١.

٧. حموي، حسين: مخاطر العولمة على الدول الضعيفة أو المستضعفة في الأرض ـ جريدة الأسبوع الأدبي العدد ٨٨٣ تاريخ ١٥/١١/٢٠٠٣.

٨. الحصري، ساطع: ماهي القومية. دارالعلم للملايين، بيروت.

٩. حمد، عبد الله حامد: فرضية الحتمية اللغوية واللغة العربية. عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، ع٣، يناير– مارس ٢٠٠٠.

١٠. خسارة، ممدوح: التعريب في مواجهة الغزو الثقافي، (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢.

١١. دريزين، دانييل: يا عولمي العالم اتحدوا، ترجمة عبد السلام رضوان، مجلة الثقافة العالمية، ع ٨٥ ديسمبر، الكويت ١٩٩٧.

١٢. دهمان، أحمد: اللغة العربية الصلة الحية بين حاضر الامة وتراثها الزاخر، مجلة التراث العربي– مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد ١٠٢ السنة السادسة والعشرون– نيسان ٢٠٠٦– ربيع الثاني ١٤٢٧.

١٣. رحيم، سعد: محمد العولمة وثقافة النسيان، العراق جريدة الأسبوع الأدبي، العدد ٨٧٧ تاريخ ٤ / ١٠ / ٢٠٠٣.

١٤. الزركان، محمد علي: التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢.

١٥. سرور، احمد فتحي: الإعلام المعاصر والهوية العربية. مجلة البرلمان العربي، السنة السادسة والعشرون– العدد الثالث والتسعون: نيسان (أبريل) – أيار (مايو) ٢٠٠٥.

١٦. سمدون حمادي و (آخرون) : اللغة العربية والوعي القومي. مركز دراسات الوحدة العربية، أبريل ١٩٨٤.

١٧. الشوفي، نزيه: الثقافة الهدامة والإعلام الأسود من هيروشيما إلى بغداد ومن خراب الروح إلى العولمة. منشورات اتحاد الكتاب العرب ٢٠٠٥.

١٨. صابر، محي الدين: من قضايا الثقافة العربية المعاصرة القاهرة، الدراسات العربية للكتاب ١٩٨٣.

١٩. صالح، محمد علي: حرب اللغات. جريدة الشرق الاوسط الجمعة ٩ ربيع الاول ١٤٢٧ هـ، ٧ إبريل، ٢٠٠٦ العدد ٩٩٩٢.

٢٠. الضبيب، احمد بن محمد: اللغة العربية وعصر العولمة. مجلة الجزيرة، العدد ١٠٢٩٣، ٧ رمضان ١٤٢١ هـ.

٢١. طالب، محمد سعيد: التخلف العربي ثقافي أم تكنولوجي.

٢٢. طوبا، نادية أحمد: الطفل العربي واللغات الأجنبية سلسلة عالم العربية. ، دار النشر الدولي بالرياض، ١٩٩٣م.

٢٣. عبد الرحيم، عبد الجليل: لغة القرآن الكريم، مكتبة الرسالة الحديثة، عمّان ١٩٨١.

٢٤. عبيدو، سعيد اسماعيل: العولمة والعالم الإسلامي (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢.

٢٥. عتريس، طلال: العرب والعولمة. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يونيو ١٩٢٩.

٢٦. العقاد، عباس محمود: أثر العرب في الحضارة الأوربية، ، دار المعارف بمصر.

٢٧. علي، أسعد: تهذيب المقدِّمة اللغوية للعلايلي. دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، ط ٣، ١٩٨٥.

٢٨. علي، نبيل: الثقافة العربية وعصر المعلومات. الكويت عالم المعرفة، ديسمبر ٢٠٠١.

٢٩. عمراني، عبد المجيد: نحو منظور جديد لتدعيم وتطوير اللغة العربية في ظل العولمة. مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع ٢، الجزائر، ١٩٩٩.

٣٠. القحطاني، سعد بن هادي: مرة اخرى حول التداخل اللغوي. مجلة الجزيرة، ٢٨، جمادى الآخرة ١٤٢٢ هـ.

٣١. القعود، عبدالرحمن: قضية التعريب وتساؤل إلى وزارة التعليم العالي. جريدة الرياض، الخميس ١٧ جمادى الآخرة ١٤٢٧هـ– ١٣ يوليو ٢٠٠٦م– العدد ١٣٨٩٨.

٣٢. المبارك، محمد: فقه اللغة وخصائص العربية. ط٦، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٥.

٣٣. المبارك، مازن: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، بيروت، ١٩٨٦.

٣٤. مسلم، محمد: الهوية والعولمة. دار الغرب للنشر والتوزيع.

٣٥. مصايف، محمد: في الثورة والتعريب. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية، ١٩٨١.

٣٦. مطلوب، أحمد: دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات، ، الكويت، ١٩٧٥م.

٣٧. معروف، فوزي: أساليب المواجهة الفكرية _ نوافذ الدخول الى المستقبل (الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ / ٢٠٠٢.

٣٨. الملحم، عدنان: التحدي التكنلوجي والمعلوماتي الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات العرب وتحديات المستقبل) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٨/٩ /٢٠٠٢م.

٣٩. موردات، ميخل: ترجمة: حامد فرزات: أمريكا المستبدة الولايات المتحدة وسياسة السيطرة على العالم (العولمة) ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١.

٤٠. ناصر، مها خير بك: اللغة العربية والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي. مجلة التراث العربي– مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد ١٠٢ نيسان ٢٠٠٦ ربيع ثاني ١٤٢٧ هـ.

٤١. نقوري، إدريس: المصطلح العلمي بين التأهيل والتجديد، مجلة اللسان العربي، ع ٤٦.

٤٢. هونكه، زيغريد: شمس العرب تسطع على الغرب. نقله عن الألمانية: فاروق بيضون وكمال الدسوقي، منشورات المكتب التجاري، بيروت، ١٩٦٤.

٤٣. يطاز، محمد: المدرسة الرياضية العربية وعلوم الحاسوب حاضرا ومستقبلا، أعمال الندوة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ٢٠٠١.

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

11. Sawalha, H. “Purification, Antiserum Production, Biological and Molecular Studies of tomato yellow leaf curl virus”. Unpublished Ph. D. thesis. University of Jordan. Amman, (2000) , p. 55- 58

12. Shen, M. , Cui, L. , Ostiguy, N. and Cox- Foster, D. “Intricate transmission routes and interactions between picorna- like viruses (Kashmir bee virus and sacbrood virus) with the honeybee host and the parasitic varroa mite”. J Gen Virol, 86, (2005a) , p. 2281- 2289

13. Shen, M. , Yang, X. , Cox- Foster, D. and Cui, L. “The role of varroa mites in infections of Kashmir bee virus (KBV) and deformed wing virus (DWV) in honey bees”. Virology, (2005b) , p. 141- 149

14. Shimanuki, H. , Calderone, N. and Knox, D. “Parasitic mite syndrome: the symptoms”. Am. Bee J. , 134, (1994) , p. 827- 828.

15. Tentcheva, D. , Gauthier, L. , Jouve, S. , Canabady- Rochelle, L. , Dainat, B. , Cousserans, F. , Colin, M. , Ball, B. and Bergoin, M. “Polymerase chain reaction detection of deformed wing virus (DWV) in Apis mellifera L. and Varroa destructor”. Apidologie, 35, (2004a) , p. 431- 439.

16. Tentcheva, D. , Gauthier, L. , Zappulla. N. , Dainat, B. , Cousserans, F. , Colin, E. and Bergoin, M. “Prevalence and seasonal variations of six bee virus in Apis mellifera L. and Varroa destructor mite populations in France”. Appl. Environ. Microbial, 70, (2004b) , p. 7185- 7191.

17. Todd, J., de Miranda. J. and Ball. B. “Incidence and molecular characterization of viruses found in dying New Zealand honey bee (Apis mellifera) colonies infested with Varroa destructor”. Apidologie, 38, (2007) , p. 354- 367.

18. Tortora, G. , Funke, B. and Case, C. Microbiology, An Introduction, Seventh Edition. Benjamin Cummings. New York, (2002), p. 254- 255.

References:

1. Allen, M. and Ball, B. "The incidence and world distribution of honey bee viruses". Bee World, 77, (1996) , p. 141- 162.

2. Anderson, D. and Gibbs, A. "Inapparent virus infections and their interactions in pupae of the honey bee (Apis mellifera L.) in Australia". J. Gen. Virol. , 69, (1988) , p. 1617- 1625

3. Anderson, D. and Trueman, J. "Varroa jacobsoni (Acari: Varroidae) is more than one species". Exp. Appl. Acarol, 24, (2000) , p. 165- 189.

4. Ball, B. and Bailey, L. Viruses. In: Morse, R. A. , Flottum, K. (Eds.) , Honey Bee Pests Predators and Diseases. AI Root Co. , Medina, (1997), p. 1131.

5. Bowen- Walker, P. , Martin, S. and Gunn, A. "The transmission of deformed wing virus between honeybees (Apis mellifera L.) by the ectoparasitic mite Varroa jacobsoni Oud". Journal of Invertebrate Pathology, (1999) . , p. 101- 106

6. Chen, Y. and Siede, R. "Honey Bee Viruses". Advances in Virus Research, (2007) , p. 33- 80

7. Haddad, N. , Brake, M. , Migdadi, H. and de Miranda, J. "First detection of honeybee viruses in Jordan by RT- PCR". Jordan Journal of Agricultural Sciences, 4, (2008) , p. 242- 247

8. Lind, D. , Marchal, W. and Wathen, S. Statistical Techniques in Business & Economics, Twelfth Edition, McGraw- Hill Irwin, New York, (2005) . , p. 262- 263

9. Nordstrom. S. , Fries, I. , Aarhus, A. , Hansen, H. and Korpela, S. "Virus infection in Nordic honey bee colonies with no, low or severe Varroa jacobsoni infestations" Apidologie, 30, (1999) , p. 475- 484.

10. Palestinian Central Bureau of Statistics. Agricultural Statistics. Ramallah. Palestine. , (2008) , p. 50

in SBV frequencies observed both in adult bees and in pupae might reflect a difference in bee susceptibility to the virus or to changes in the environment, such as the quality of the pollen consumed by larvae. Bees could also develop a kind of molecular defense mechanism to reduce virus multiplication. However, the putative role of varroa cannot be excluded in SBV propagation as the virus was detected in few samples of varroa collected from bee colonies in the studied districts (Tentchev et. al. 2004b) .

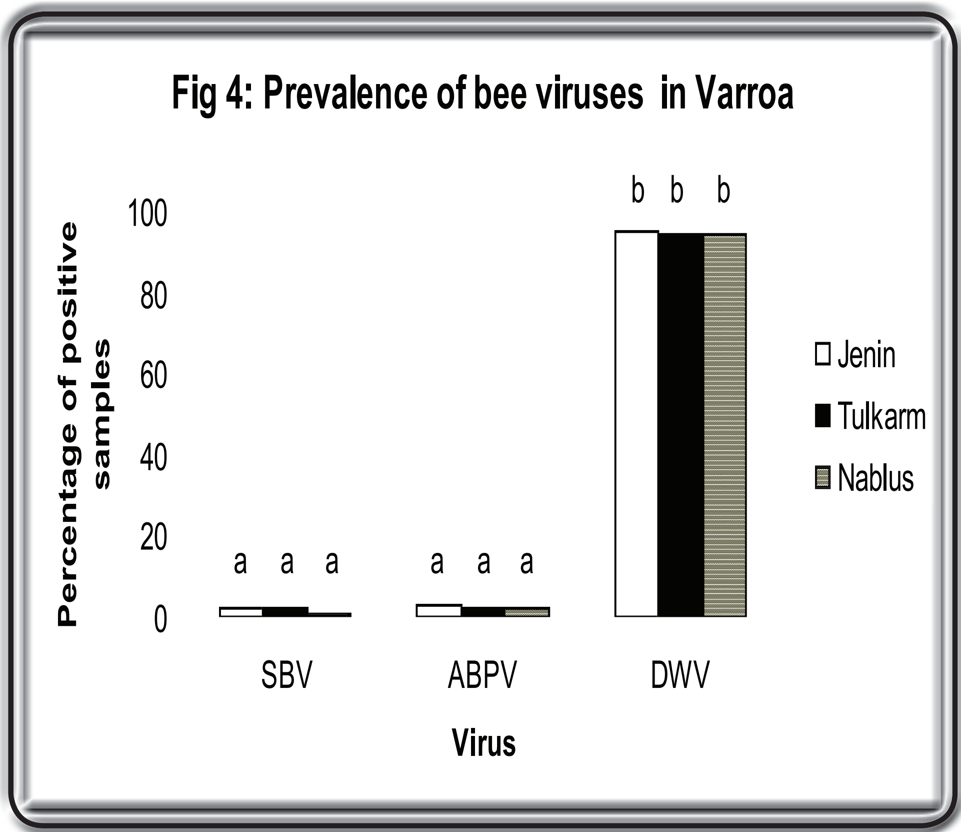
In Jordan, Haddad et. al. (2008) reported that ABPV, SBV and DWV were the most important viruses that cause mortality of honey bees and create periodical serious problems for the beekeepers in Ajlon area. In addition, the author reported that out of thirteen colonies examined, 92% were infected with DWV, 8% with SBV and 16% with ABPV.

Our data show that virus infections in apiaries are quite common in Palestine. Besides, multiple infections were the principle disease in all the apiaries, and no significant geographical localization could be established for a given virus. These findings give an obvious indication that bee virus infections happen steadily in bee colonies, despite the absence of clinical signs. One of the consequences of this is that the spread of virus disease leading to colony collapse probably results from external factors that provide suitable conditions. One of these is the spread of the virus between honeybees of the same colony and between different colonies. A second possible condition is the dissemination and replication of a virus from primary infection sites (e. g., gut epithelial cells) to critical targets (e. g. , the nervous system) in bees. In addition, the absence of virus infection from samples collected from certain locations may be related to the geographical isolation of this apiary, It is worth noting that this finding correlates very well with the lack of varroa mites in this area. The high occurrence of viruses in mites proposes that varroa probably contributes actively to the outbreak of bee virus diseases, acting both as a vector and as an activator of virus replication. The latter finding is a very questioning field for better understanding of the relationships among viruses, honey bee colonies, and varroa.

Discussion:

Of the three viruses identified by RT- PCR in this research, DWV was by far the most frequently detected in colonies, both in bee samples (adults and brood) and in varroa mites. This indicates that DWV is the most common virus responsible for injuring bee colonies in Palestine. For adults and pupae, the frequency of DWV- infected colonies increased from spring to autumn. The seasonal variations in DWV incidence were much more pronounced for pupae than for adult bees. In mites, DWV incidence was very high among the samples collected from the studied Palestinian districts. These results confirm the putative role of varroa in the transmission of this virus. This result is in agreement with those of Bowen- Walker et. al. (1999) who reported that varroa is highly effective vectors of DWV between bees under field conditions. In addition, other researchers of honeybee found that under natural and artificial varroa mite infestations, bee pupae contained significantly higher levels of DWV RNAs than mite- free pupae (Shen et. al. 2005b) . Interestingly, a large number of DWV- positive colonies were detected both for adult bees and for pupae or larvae throughout the year. According to Tentcheva et. al. (2004a) , DWV is thought to be responsible for wing deformities when infection occurs during the white- eyed pupation stage of bee development. However, DWV has been cited as potentially responsible for bee colony recession, but other studies have shown that this virus might be considered poorly pathogenic.

ABPV was the second most attacking virus to honeybees in the studied Palestinian territories. The virus was detected in varroa and its incidence in bee colonies was higher in the summer and in autumn. This suggests that the mite has a role in spreading this virus together with the possibility of virus transmission by contact between individual bees. SBV infection occupied the third highest rank as a virus attacking bee colonies in Palestine. The virus was found more frequently in adults than in pupae. Like ABPV, the virus has frequencies which were much higher during the summer and autumn. Similar SBV frequencies were previously found in healthy workers and pupae in Australia by an indirect SBV detection method (Anderson and Gibbs. 1988) . This latter work also showed that the occurrence of ABV was greater in the spring and in the summer. The seasonal variation



* Means with the same letter indicate no significant difference

Statistical analysis of the seasonal variation of DWV infecting both adult and immature bees revealed clear significant differences between seasons starting from spring until autumn. The maximum significant value of the virus incidence in both adult workers and broods was recorded during autumn in the studied districts. On the other hand, the maximum significance for the incidence of the other viruses attacking both adults and broods was mostly recorded during the summer season (Fig 2) .

In addition, data analysis based on the computed Z values revealed that the DWV was highly significant bee virus in the studied Palestinian territories (Fig 3) . Also, the virus occurrence was highly significant in varroa compared with other bee viruses (Fig 4) . No significant difference achieved when the DWV incidence is compared between Jenin and Tulkarm districts. Significant differences were found when the virus occurrence in these regions was compared with the virus outbreak in Nablus district.

ABPV infection of adult bee workers, the maximum values were found during summer to be 22%, 20% and 14% in Jenin, Tulkarm and Nablus respectively. In the case of pupa infection with ABPV, the highest recorded results were 12% in Jenin followed by 10% and 6% in Tulkarm and Nablus respectively. The maximum infection of bee workers with SBV was recorded in Jenin being 18% followed by 16% and 12% in Tulkarm and Nablus respectively. Brood infection with this virus achieved the maximum value of 9% in Jenin followed by 7% and 4% in Tulkarm and Nablus respectively (Fig 3).

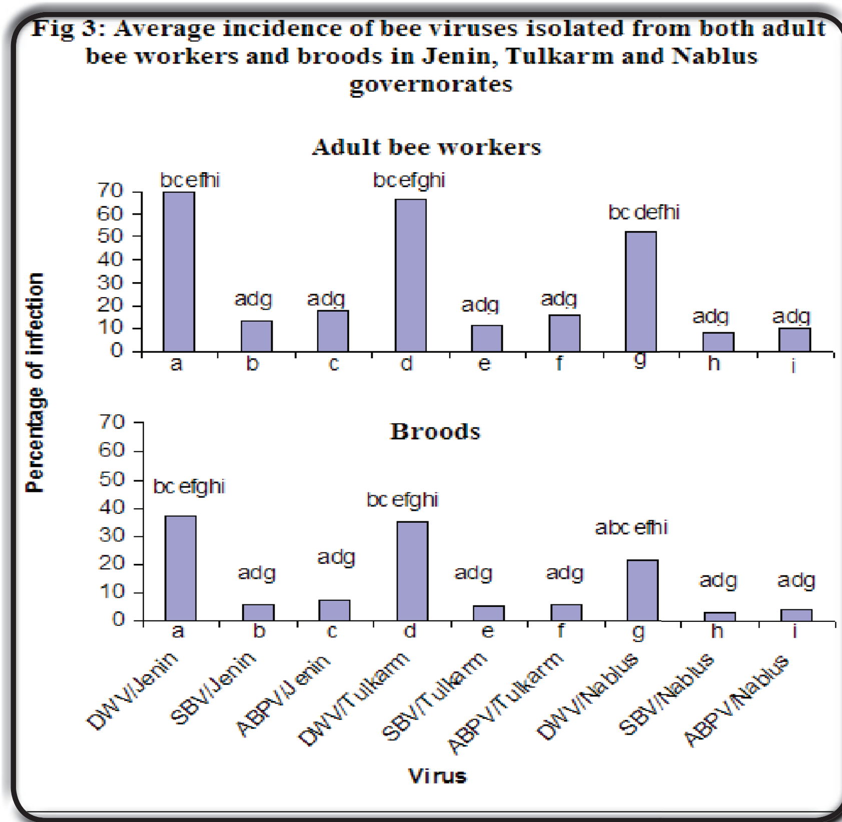


Fig 3: Average incidence of bee viruses isolated from both adult bee workers and broods in Jenin, Tulkarm and Nablus governorates

* Letters above the column indicate the treatments with significant difference

Based on PCR results, the studied viruses were detected in varroa. The prevalence of these viruses in the mite was slightly different, as follows: 93-95% for DWV, 2- 3% for ABPV, and 1- 2% for SBV. No significant differences were achieved between the virus prevalence in mite within the same location (Fig 4) .

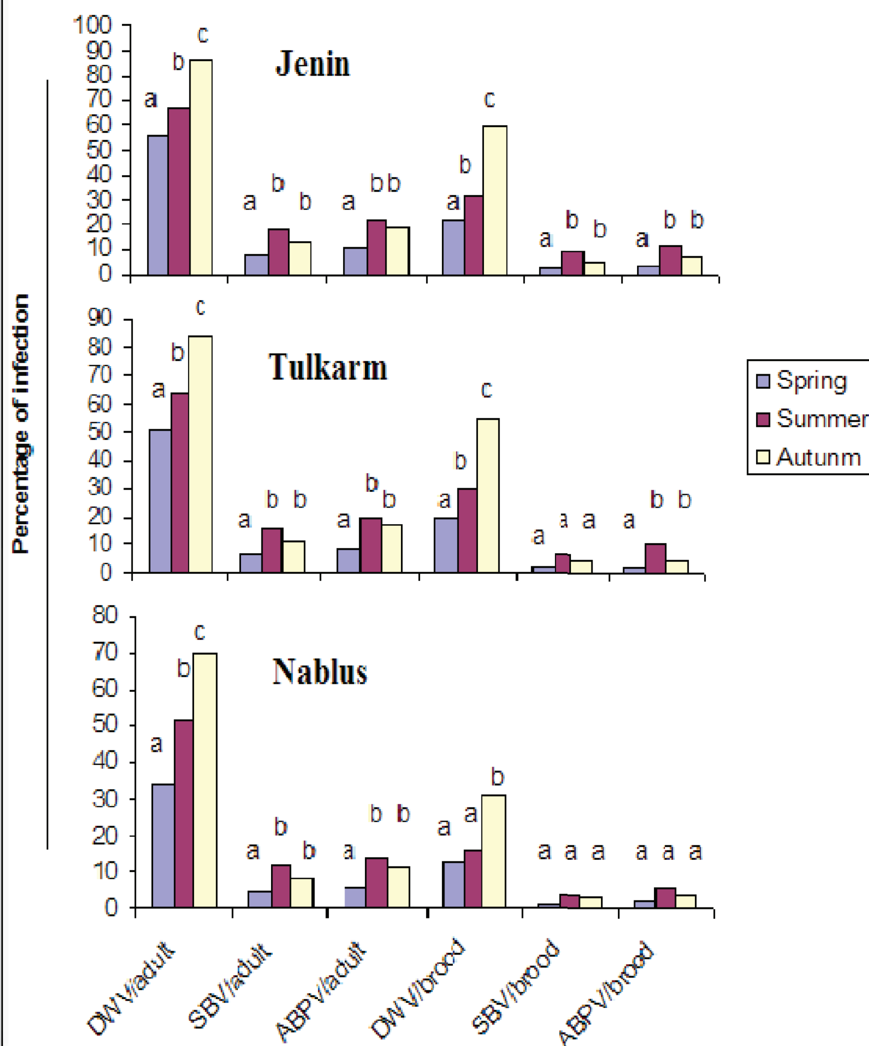


Fig 2: Incidence of honybee viruses isolated from adult bee workers and broods in Jenin, Tulkarm and Nablus governorates

* Means with the same letter indicate no significant difference.

The maximum occurrence of DWV in adult bee workers was recorded 86% during autumn in Jenin district followed by 84% and 70% for Tulkarm and Nablus respectively. With regard to bee pupae, the occurrence of the same virus was 59%, 55% and 21% for the same regions, respectively. For

Fig 1: RT- PCR detection of different honeybee viruses from infected honeybees. Different primers were used to amplify virus- specific sequences. Lane 1: 100 base pair DNA size marker. Lane 2 and 3: Deformed Wing Virus (DWV) . Lanes 4 and 5: Sac Brood Virus (SBV) . Lanes 6 and 7: Acute Bee Paralysis Virus (ABPV) . Lanes 8- 10: Negative control, RT- PCR without a template (lane: 8) and RT- PCR with a template from virus- free honeybees (lanes: 9 and 10) . For lanes 2- 7, even numbers represent viruses isolated from adult bee workers, while those with odd numbers represent viruses isolated from bee broods.

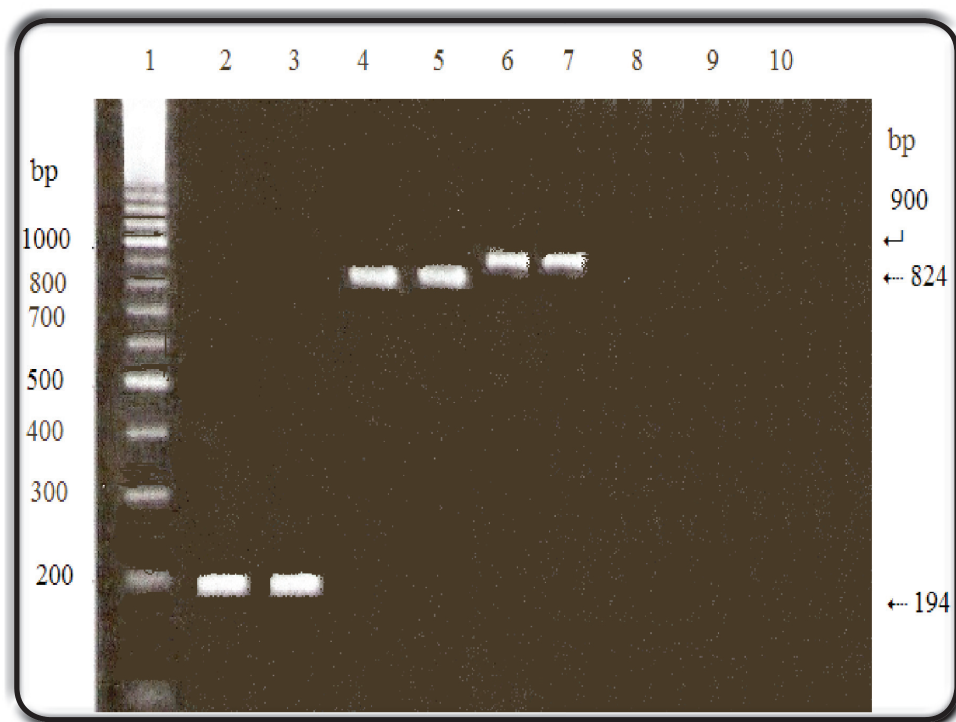
RT- PCR results showed seasonal variations in virus frequencies with both adults and pupae (Fig 2) . SBV was prominently found in the spring and summer in both adults and pupae. In adults, the SBV frequencies in colonies were 5- 8, 12- 18, and 8- 13% in the spring, summer, and autumn, respectively. In pupae, the values were 1- 2, 4- 9, and 3- 5%, respectively. The same distribution was observed for ABPV infections in adults, as the frequencies were 6- 11, 14- 22, and 11- 19% in the spring, summer, and autumn, respectively. In contrast, the DWV infections increased during the year both in adults and in pupae. The recorded DWV frequencies in the spring, summer, and autumn were 34- 56, 52- 67, and 70- 86%, respectively, for adults and 13- 22, 19- 31, and 21- 59%, respectively, for pupae (Fig 2) .

Statistical Analysis:

The survey and the sample collection from the studied regions were done according to the standards of the Completely Randomized Design (CRD) . The analysis of the data was conducted using the Two- Sample Tests of Proportions (TSTP) to compare the occurrence of the viruses in the studied regions. The results were then analysed using a level of significance when ά = 0.05 (Lind et. al. , 2005). Statistical analysis was done according to recommendation of Dr. Elias Dabeet, Department of Mathematics & Statistics, Faculty of Arts & Sciences, Arab American University of Jenin

Results:

In this study, twenty apiaries were selected from Jenin (7), Tulkarm (7) and Nablus (6). Ten hives were randomly identified in each apiary. Adult and immature bee samples were assayed for the presence of three honeybee viruses (DWV, ABPV and SBV) using RT- PCR. The results are shown in Figure 1.



were crushed in a sterile mortar in the presence of liquid nitrogen and then homogenized in 1 ml Trizol reagent (Biobasic). This was followed by chloroform extraction, isopropanol precipitation and centrifugation (16000 rpm). The pellets were washed twice with 70% ethanol, resuspended in nuclease- free water and stored at – 20°C.

RT- PCR Amplification:

Nuclic acid amplification was done in a 25- µl reaction mixture containing 1 X reaction buffer, 0. 2mM dNTP, 1 µM each of the two primers (Alltech Company, Paisley, UK.) for each virus, 2 mM MgS04, 0.1 U of avian myeloblastosis virus reverse transcriptase (Promega, USA) , 0.1 U of Tfl DNA polymerase (Promega) and 250 to 500 ng of total RNA (Haddad et. al. 2008, Tortora et. al 2004). The primer sequences and the expected amplicon size were shown in table 1:

Table 1:

The sequences of primer pairs used for detection of three honeybee viruses

Bee virus	Primer sequence (5 > - 3 >)	Amplicon size (bp)
DWV	F: CTTACTCTGCCGTCGCCCA	194
	R: CCGTTAGGAACTCATTATCGCG	
SBV	F: GCTGAGGTAGGATCTTTGCGT	824
	R: TCATCATCTTCACCATCCGA	
ABPV	F: TTATGTGTCCAGAGACTGTAT	900
	R: GCTCCTATTGCTCGGTTTTTC	

Reverse transcription at 48°C for 48 min. was followed by 40 cycles of 95°C for 30 s, 55°C for 1 min. and 68°C for 2 min. and a final extension at 68°C for 7 min. The amplified products were electrophoresed in 2% agarose gel, stained with ethedium bromide. Fragment size of the RT- PCR product was estimated depending on the standard curves of the typical relationship between the fragment size in base pair (bp) and the mobility of bands in 100 base pair DNA size marker (Sawalha, 2000). Negative controls were added in the experiment.

Bee Paralysis Virus (ABPV) , Black Queen Cell Virus (BQCV) , Sac Brood Virus (SBV) , Deformed Wing Virus (DWV) and Cloudy Wing Virus (CWV) , are very important to produce remarkable losses with recognizable clinical symptoms at certain life stages (Allen and Ball, 1996).

- Protecting honeybee colonies from diseases is a critical component of the beekeeping business. Recently, a large proportion of Palestinian beekeepers complained about considerable bee mortality in their hives, especially in Jenin district. Therefore, the current research aims to identify and investigate three honeybee viruses including DWV, ABPV and SBV using reverse transcription polymerase chain reaction (RT-PCR) to assist researchers and beekeepers to identity the diseases caused by these viruses, and to develop an appropriate disease control program to combat virus infections in honeybees. This is the first research that uses RT- PCR to study the honeybee viruses in Palestine

Materials and Methods:

Sample Collection:

Twenty apiaries with beekeepers willing to cooperate were selected, in Jenin (7) , Tulkarm (7) and Nablus (6) districts for random samples collection from both adult workers and broods. Ten hives were randomly identified in each apiary and samples were collected at different time intervals during 2008: in the spring (from March to 15 June) , summer (from 16 June to 15 August) , and autumn (from 16 August to November) . In the laboratory, the pupae were removed from their puparia using common pins, and the collected samples were frozen at –20°C until use. Varroa mites (100 mites per beehive) were collected at the end of August to the beginning of September following colony treatments with an acaricide (Amitraz) . Mite samples were stored as described previously (Shen. et. al. 2005a) .

RNA Extraction:

Total RNA extraction from bee viruses was performed as described by Haddad et. al. (2008). Individual frozen bee samples (one bee/ sample)

Introduction:

The beekeeping industry plays a key role in agricultural production in Palestine. The number of bee hives in Palestine is 65921; they are 48424 in West Bank and 17497 in Gaza. Jenin is the major Palestinian territory in beekeeping as it has 8298 bee hives followed by Tulkarm and Nablus districts with 5601 and 5134 bee hive, respectively. In the same sequence, the annual honey production in these territories is 65, 55 and 50 metric tons. These districts contribute for about 40% of beekeeping in the West Bank. (Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS), 2008). Beekeeping in Palestine is managed for honey production, secondary hive products (bee wax, pollen, royal jelly and propolis) , and as a source of bee stock (the sale of queens, “package” bees, and nucleus colonies) . Hobbyists (50 colonies or less) comprise the majority of beekeepers in the country. Sideliner (50- 500 colonies) and commercial (more than 500 colonies) beekeepers are not as numerous as the hobbyists, yet they provide most of the gross production of the bulk wholesale honey (PCBS, 2008) .

♦ Honeybees (Apis mellifera) are attacked by a wide variety of pathogens which are responsible for significant colony losses. Among honeybee pathogens, viruses pose one of the major threats to the health and well-being of honeybees and have caused serious problems for researchers and beekeepers (Allen and Ball. 1996, Nordstrom et. al., 1999, Tentcheva et al, 2004b; Todd et al.. 2007, Chen and Siede, 2007). Most adult honeybees carry symptomless viral infections (Anderson and Trueman. 2000, Shimanuki et. al. 1994). However, under conditions of stress caused by poor nutrition, inclement weather, or parasitism by varroa, viral populations can increase and cause symptoms in adult bees (Shimanuki, et. al. 1994).

♦ The honeybee is a host to at least 18 viruses that normally persist in the colonies as covert infections (Ball and Bailey, 1997) . Of these, Acute

Abstract:

Honeybee viruses cause a serious problem that beekeepers suffer persistently from, in Palestine. The presence of honeybee viruses is responsible, with other factors for the recurrent apiary collapse. In the current research, adult and immature bee samples collected from Jenin (1214) , Tulkarm (1016) and Nablus (1032) districts were tested for three honeybee viruses using RT- PCR and specific primers. Deformed Wing Virus (DWV) , Acute Bee Paralysis Virus (ABPV) , and Sac Brood Virus (SBV) were detected in the collected samples with different infection levels. The DWV was the predominant virus infecting honeybees in the studied Palestinian territories. Infection frequencies with this virus were 34 - 86% and 13 - 59% for adult bee workers and broods respectively. ABPV was the second most virus attacking bee colonies in the studied regions, followed by SBV. The maximum infections of adult bee workers with ABPV was 22% whereas 18% infection was recorded for SBV. The mixed infection with these viruses elucidates that they act together to cause apiary failure. This is the first report of the detection of bee viruses in Palestine using molecular techniques.

Key words: DWV, ABPV, SBV, Honeybee, Apis mellifera, RT- PCR.

ملخص:

تسبب فيروسات نحل العسل مشكلة خطيرة يعاني منها النحالون في فلسطين بشكل مستمر. لذلك، تعد هذه الفيروسات مع وجود العوامل الأخرى مسؤولة، وبشكل متكرر عن انهيار المناحل الفلسطينية. وقد جُمعت في هذا البحث عينات من النحل في أطوارها المكتملة وغير المكتملة من محافظات جنين وطولكرم ونابلس، ومن ثم فحصت لإمكانية إصابتها بثلاثة فيروسات باستخدام تفاعل البوليميريز المتسلسل ذي النسخ العكسي، والبادئات الوراثية. وقد بينت الفحوصات أن جميع العينات المجموعة من مناطق الدراسة كانت مصابة بنسب مختلفة بفيروس تشوه الأجنحة (DWV)، وفيروس الشلل الحاد (ABPV)، وفيروس تكيس الحضنة (SBV). وكان فيروس تشوه الأجنحة هو الفيروس السائد في جميع المناطق الفلسطينية المدروسة، إذ تراوحت نسبة الإصابة به من ٣٤- ٨٦٪ للحشرات الكاملة، ومن ١٣- ٥٩٪ للحشرات في طور اليرقة. كذلك جاء فيروس الشلل الحاد في المرتبة الثانية من حيث مهاجمته، ومدى انتشاره في خلايا النحل،إذ وصلت أعلى إصابة لشغالات النحل بهذا الفيروس إلى ٢٢٪ في محافظة جنين. في حين ظهر فيروس تكيس الحضنة في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، إذ تراوحت نسبة إصابته لشغالات النحل من ٥- ١٨٪ في مناطق الدراسة. يعدُّ هذا البحث من البحوث البكر في فلسطين للكشف عن فيروسات النحل باستخدام التقنيات الجزيئية.

Detection of Three honeybee Viruses in Palestine using RT- PCR

Hazem Sawalha*

* **Department of Biology and Biotechnology, Faculty of Arts and Sciences, Arab American University of Jenin – Palestine.**

35. Swanborn, M. S. L., & de Glopper, K. (2002). The Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context. Language Learning, 52, 95- 117.

36. Thornbury, S. (2002). How to Teach Vocabulary. London: Longman.

37. Wodinsky, M., & Nation, I. S. P. (1988). Learning from Graded Readers. Reading in a Foreign Language, 5, 155–161.

38. Webb, S. (2005). The Effects of Reading and Writing on Work Knowledge. Studies in Second Language Acquisition, 27, 33- 52.

39. Yamashita, Junko (2008), Extensive Reading and Development of Different Aspects of L2 Proficiency. System, 36, 661- 672.

40. Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring Vocabulary through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness. The Canadian Modern Language Review, 57.

24. Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987) . Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. American Educational Research Journal, 24, 237- 270.

25. Nation, I. S. P. & Wang, K. (1999). Graded Readers and Vocabulary. Reading in a Foreign Language, 12 (2), 355- 380.

26. Open Education Program, (1996). ELT Methodology II. Palestine. Al-Quds Open University.

27. Paribakht, T. & Wesche, M. (1997). Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In Coady & Huckin. Second Language Vocabulary Acquisition, 174-200. Cambridge: Cambridge University Press.

28. Parry, V., (1991) Building Vocabulary through Academic Reading. TESOL Quarterly, 25, 629- 653.

29. Pigada, M., Schmitt, N. (2006) Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A case Study. Reading in a Foreign Language. Volume 18, Number 1, April 2006.

30. Renandya, W. A., Rajan, B. R., & Jacobs, G. N. (1999) Extensive Reading with Adult Learners of English as a Second Language. RELC Journal, 30.

31. Renner, C. & Kobayash, H. (2001) . Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan. The Modern Language Journal, 85.

32. Saragi, T., Nation, P., & Meister, G. (1978). Vocabulary Learning and Reading. System, 6, 72- 78.

33. Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

34. Soo- Ok Kweon, S. & Kim, H. (2008). Beyond Raw Frequency: Incidental Vocabulary Acquisition in Extensive Reading. Reading in a Foreign Language, 20 (2) .

13. Grabe, W. & Stoller, F. (2002). Teaching and Researching Reading. Harlow, UK: Longman.

14. Horst, M. (2005). Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A measurement study. The Canadian Modern Language Review, 61, 355- 382

15. Horst, M. & Meara, P. (1999). Test of a Model for Predicting Second Language Lexical Growth through Reading. The Canadian Modern Language Review, 56, 308- 328.

16. Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. Studies in Second Language Acquisition, 21, 181- 193.

17. Hulstijn, Jan H. (2001). “Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: a Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity”. In Robinson, Peter (ed.) .

18. Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. Reading in a Foreign Language, 17 (1), 23- 59.

19. Iwahori, Yurika, (2008). Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL. Reading in a Foreign Language, 20, 70- 91

20. Kweon, S. O. & Kim, H. R. (2008). Beyond Frequency: Incidental Vocabulary Acquisition in Extensive Reading in a Foreign Language, 20, 191- 215.

21. Krashen, S. (1993). The Power of Reading: Insights from the Research. Englewood, Co: Libraries Unlimited.

22. Laufer, B. (1989). What Percentage of Text- Lexis is Essential for Comprehension? Philadelphia: Multilingual Matters, 316- 323

23. Mason, B., & krashen, S. (1997). Extensive Reading in English as a Foreign Language. ERIC. ED420997.

References:

1. Al- Sadder, Gh. (1997) . The Relationship between the Extensive Reading and Students' Proficiency in Using English Language. Graduate Project. Al- Quds Open University. Palestine.

2. Cho, K. S. & Krashen, S (1994). Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley kids Stories: Adult ESL Acquisition. Journal of Reading, 34, 662- 667.

3. Coady & T. Huckin (Eds.), Second Language Vocabulary Acquisition (pp. 174- 200). Cambridge: Cambridge University Press.

4. Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: C. U. P., 258- 287.

5. Critchley, Michael. 1998. Reading to Learn: Pedagogical Implications of Vocabulary Research. http://www.encounters.jp/mike/professional/publications/vocabulary. html

6. Davis, C., (1995). Extensive Reading: An Expensive Extravagance? ELT Journal. 49, 329- 336

7. Day, R., (1997). Organizing an Extensive Reading Program. Cambridge: Cambridge University Press.

8. Day, R., & Bamford (1999) . Reading in the Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

9. Elley, W. B. (1991). Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book- Based Programs: Language Learning. 41, 3.

10. Ellis, R. (1995) Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings. Applied Linguistics, 16, 409- 441.

11. Gee, Roger, W. (1999). Encouraging ESL Students to Read. TOSEL Journal.

12. Grabe, W. (2004). Research on Teaching Reading. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 44- 69

Conclusions:

Based on the results of the study, the following conclusions are made:

1. Extensive graded reading was effective in improving students' performance in writing. It provided the students with opportunities to experience different uses of vocabulary and structure.

2. Extensive graded reading could be an enjoyable experience where students would receive interesting and comprehensible input in English.

3. Extensive graded reading not only strengthened students' word knowledge such as meaning and spelling, but it also affected other aspects of writing such as the appropriate use of English grammar, capitalization and the punctuation marks.

4. While we emphasize schooling and academic success in class, learning English writing could extend beyond the walls of the classroom by reading texts within students' linguistic competence, which are enjoyable and expected to fulfill students needs.

5. Students learning English can understand a lot more than they can produce. They need to be familiar with the target language to overcome the fear of using the language by building reading habits.

Recommendations:

Based on the study results, and to reduce students' weak performance in writing the researcher recommended:

1. Drawing the attention of the educators to the importance of extensive graded reading in enhancing vocabulary and improving writing skill.

2. Encouraging the students to be reading lovers.

3. In the real world, elements of language exists in context. Thus, learning vocabulary in different contexts should replace or go side by side with drills and exercises existing in abstract systems.

4. Establishing reading corners inside classrooms and encouraging students to share their English stories is emphasized.

5. Selecting interesting reading materials that fit students' needs and are within students' linguistic competence.

marks for the experimental group also improved. This change in performance can be attributed to being exposed to extra- curricula English texts.

Writings of the experimental group in the pre- test were mostly of one paragraph- not long enough to meet the requirements of the composition, for their writing of developmental paragraph lacked support to the topic sentence. The ideas lacked the skill of self- expression, and some writings couldn' t be understood because of grammatical, vocabulary and spelling mistakes.

As for the performance of the experimental group in the post- test, the researcher noticed an increase in the length of the writing, to become in most cases, two paragraphs (something that could be interpreted as an improvement in the quality of writing) . Students were better able to focus on the ideas they wanted to express. In addition, the misuse of grammar, vocabulary, spelling, capitalization and the punctuation marks proved to decrease, which shows further the effectiveness of graded reading in developing students' writing skill.

To confirm the effectiveness of extensive graded reading in developing students' writing performance, the researcher calculated the differences of students' achievements between the pre- test and the post- test for the experimental group. The results indicated that the calculated mean scores for the experimental group equaled (45.19) in the per- test. The calculated mean scores improved to be (49.53) in the post- test. This difference in students' achievement was significant at & = .001 in favor of the post- test. In addition, the difference in the mean scores on the post- test between the control group and the experimental group was calculated to be significant at & = .001 in favor of the experimental group. The results came to provide an evidence for the effectiveness of extensive graded reading in enriching students' word knowledge. This significant difference is attributed to the influence of comprehensible input, and emphasizes the effectiveness of graded reading in developing students' writing skill, which provided support for the hypothesis.

The results of this hypothesis agree with the following studies: Pigada & Schmitt (2006), Elley's (1991), Renandya's (1999) Carlson's (1997), Al-Sadder (1997), Awad's, Rennert & kobayashi's (2001), and Iwahori (2008) where the use of extensive graded reading proved to have positive effects on acquiring vocabulary and improving students' performance in writing.

Table (4)

Results of the Paired T- Test for Students' Performance

Scores of the Experimental Group in Writing

Domain	Post- test		Pre- test		t- value	Sig
	Mean	Std. dev	Mean	Std. dev		
Grammar	6.03	2.11	4.12	2.28	.973	.001*
Spelling	5.12	1.99	4.29	2.16	1.045	.001*
Vocabulary use	622	2.13	4.98	2.31	.940	.001*
Capitalization & punctuation marks	5.59	2.16	5.04	2.25	1.09	.05*

Results in Table (4) indicate that there are significant differences in students' performance in the four domains. The computed mean of students' scores in using English grammar equals (4.12) in the pre- test and improved to be (6.03) in the post- test. This difference is significant at & = .001 in favor of the post test. Another change is found in students' performance in spelling English words. The computed mean of students' scores in this domain equals (4.29) on the pre- test and improved to be (5.12) on the post- test. The difference is found to be significant at & = .001 in favor of the post test.

Moreover, the results show that the computed mean of students' scores in using English vocabulary is (4.98) in the pre- test and improved to be (6.22) in the post- test. The difference between the two tests is significant at & = .001 in favor of the post- test. Also, there is a difference in the proper use of capitalization and the punctuation marks, where the mean of students' achievement scores is (5.04) in the pre- test and developed to be (5.59) in the post- test. This difference is found to be significant at & = .05

Discussion:

The main objective of this study was to investigate the effect of extensive graded reading on students' performance in writing.

Extensive graded reading appeared to lead to substantial vocabulary learning for the students in the experimental group. Students in the experimental group achieved better scores in grammar and spelling, and improved their knowledge of the repeated words more than the students in the control group. The appropriate use of capitalization and the punctuation

Table (2)

Results of the T- Test for the Overall Performance of the Control and the Experimental Groups in the Post- tests

The Experimental Group		The Control Group		t- value	Sig
Mean	Std. dev	Mean	Std. dev	2.749	.001*
49.53	15.237	45.79	17.139		

The results in table (2) indicate that the calculated mean of students' achievement scores in writing for the control group equals (45.79) in the pre-test, and improved to be (49.53) in the post- test. The results also indicate that there is a significant difference in students' mean scores in writing at (&=.001) in favor of the experimental group.

Paired t- test statistical analysis was also used to measure the differences in students' mean scores on the pre- test and the post test. The results of this analysis are presented in Table (3)

Table (3)

Results of the Paired T- Test for Students' Performance Scores of the Experimental Group

The Experimental Group		The Control Group		t- value	Sig
Mean	Std. dev	Mean	Std. dev	2.748	.001*
49.53	15.237	45.19	19.139		

The results in table (3) indicate that the calculated mean of students' achievement scores in writing for the experimental group equals (45.19) in the pre- test, and improved to be (49.53) in the post- test. Also, there is a significant difference in students' performance scores at & =.001 in favor of the post –test. This provides another support for the hypothesis of the study.

To confirm the effectiveness of graded reading in developing students' writing proficiency, the researcher calculated the differences in performance for the experimental group in the pre- test and the post- test in grammar, spelling, vocabulary use, capitalization and the punctuation marks.

word order, using the correct forms of English verbs, and using capitalization and the punctuation marks appropriately were tested in the pre and post-tests.

The study aimed at testing the following hypothesis: there is no significant difference at & =. 05 between the mean scores of the experimental and the control group in writing.

To test this hypothesis, the researcher compared the mean scores of students' achievements of both groups on the post- test using paired t- test, and descriptive analysis (means and standard deviation) . This is to measure whether the differences between the control and the experimental groups are significant.

Results:

A pre- test was done to investigate the equivalence in students' performance in using appropriate vocabulary and writing. The differences of mean scores between the two groups were calculated. The results were found as follows:

Table (1)

The Differences of the Mean Scores

between the Experimental and the Control Groups in the Pre- Test

The Experimental Group		The Control Group		t- value	Sig
Mean	Std. dev	Mean	Std. dev	1.173	.425
41.9	17.3	42.60	17.16		

The results in Table (1) indicate that the calculated mean of students' achievement scores in writing for the control group equals (42.60), and (41.9) for the experimental group in the pre- test. The difference between the two groups was calculated and the result shows no significant differences in students' performance in writing English between the experimental and the control group before applying the study.

At the end of the study, the researcher measured the differences in students' achievements between the experimental group and the control group. The results of the analysis are presented in Table (2)

preferred instead of complex ones. The researcher chose and prepared extra-curricula materials within the participants' level and linguistic competence. In corporation with some school teachers, the researcher reviewed related contexts on the internet and journals to fit students' age, linguistic competence, and interests. The contexts were related to what students have in class in order to meet repetitions of the new words soon enough to reinforce the previous meeting. Other short stories were selected such as: Thumb and Robin hood from ladybird, Golden Goose and Tales from the Arabian Nights from Oxford Press, Puss in Boots from Leopard and stories from the Arab World from Longman. This comprehensible input was chosen to fulfill students' needs and meet students' interests. The researcher supplied the students in the experimental group with copies of these different graded readers.

Participants:

To investigate the effect of graded reading on supporting and enhancing students' stock of vocabulary and improving the writing skill, the researcher randomly selected 210 students in the tenth grade in governmental basic schools in Nablus city. The average of their age was 15 years old. The selected sample was divided into a control group and an experimental group. The control group received regular instruction and was evaluated at the beginning and the end of the experiment. The experimental group was evaluated, subjected to the treatment- exposed to extra- curricular graded reading material-, and re- evaluated at the end of the study.

Treatment:

The study lasted for ten weeks. During this time, the researcher, with the help of the regular school teachers of the selected sample, supplied students with the graded reading contexts to be read at home. The teachers discussed students' summaries, logged texts read and recognized students' progress in recalling and using vocabulary. At the end of the study after ten weeks, the participants were asked to write a composition about one of three topics suggested by the teacher. The target topics were related to issues discussed previously in the class. The study aimed at investigating the effect of the frequent existence of the target vocabulary, in the selected reading materials, on reinforcing students' knowledge of the words, grammatical function of the target words (their parts of speech and use), and spelling. In addition to that,

in all noun frequency groups and in all but two verb groups. For meaning, low-frequency nouns and verbs showed limited learning, and verbs were more limited than nouns. Grammatical behaviour knowledge was improved in all frequency groups of nouns, while the percentage of grammatical mastery of verbs was much lower than that of nouns. The results suggest that extensive reading can contribute to the long- term retention of certain word features; however, further research in this area is needed.

In another recent study, Kewon and Kim (2008), had 12 Korean learners of English read authentic literary texts and tested them on their knowledge of vocabulary before, immediately after, and one month after reading. The results showed a significant vocabulary growth among the students and that most words were retained after the first month. Three different word classes were used: nouns, verbs and adjectives. Of the three word classes, nouns were a little easier to retain than verbs and adjectives. In addition, more frequent words were more easily learned than less frequent words across all three word classes. However, words of lower frequency were better learned than words of higher frequency when the meanings of the lower frequency words were crucial for meaning comprehension.

Other research into second language vocabulary learning has determined that incidental vocabulary learning is possible through graded reading: (Huckin & Coady, 1999; Krashen, 1993; Day, 1997; Mason & krashen, 1997).

To sum up, the literature provides a good evidence that vocabulary is learned or acquired from reading, but there is still much to be learnt about this topic. More research is needed about how extensive reading enhances knowledge of words which are already partially known, how this learning may be linked with how often a word occurs in the texts, and to what extent the incidental learning demonstrated in EFL environments also occurs when the target language is not English (Pigada & Schmitt, 2006) .

Methodology:

The readers:

Because the researcher was interested in knowing the effect of extensive graded reading on improving students’ performance in writing, the participants were encouraged to read extensively. Simplified materials were

and is contrasted with intentional vocabulary learning, defined as "any activity geared at committing lexical information to memory," (Hulstijn, 2001). In this respect, wide reading promotes incidental vocabulary learning (Nagy, Anderson, & Herman, 1987) . Through extensive reading, Swanborn and De Glopper (2002), approved that "new word meanings are derived and learned even though the readers' purpose for reading is not the learning of the new vocabulary. "

Incidental vocabulary acquisition research has verified the assumption that exposure to reading texts can contribute to the second language, and also the first language, vocabulary growth, as all studies have found evidence of incidental vocabulary learning (Pigada, M., Schmitt, N., 2006). Previous studies into incidental vocabulary acquisition from reading have shown relatively small amounts of learning. Horst (1998), surveyed the literature and concluded that the learning rate overall was about one word in twelve. Horst and Meara (1999), stated that one likely reason why previous studies fail to show much vocabulary growth from reading is that the measurements utilized required knowing the meaning of the word in order for it to be counted as being positively affected. Schmitt (2000), stated that more sophisticated testing is necessary in order to fully appreciate the benefits reading has for vocabulary reading. Knowing a word involves much more than just understanding its meaning. Text frequency has effects on the acquisition of word meaning, spelling and grammatical behavior.

A recent study, by Pigada and Schmitt (2006), tried to overcome limitations of word knowledge acquisition by having sought out both different facets of lexical knowledge (spelling, meaning and grammatical function) and partial degrees of that knowledge. The study was applied to a participant whose mother tongue is Greek and learning French as a foreign language. The study used 70 nouns and 63 verbs in investigating incidental vocabulary acquisition by using four graded readers in French. Because the texts were short, Pigada and Schmitt included only "the most common parts of speech found in natural text", in the hope that further research would include other word classes (Webb, 2005). They organized the two word classes into six different frequency groups according to the number of encounters and tested three types of word knowledge (meaning, spelling, and grammatical function). They found that extensive graded reading appeared to lead to the enhancement of knowledge about the spelling, meaning and grammatical behaviour of words in the text, but it is not a uniform across all word knowledge types. Spelling was enhanced

intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading (Yamashita, 2008) .

Studies of implicit vocabulary acquisition have shown that learning vocabulary through extensive graded reading is not only possible, but is almost certainly the means by which native speakers acquire the majority of their vocabulary (Saragi, Nation, & Meister, 1978) . For such learning to occur, however, the reader must understand approximately 95% of the running words in the text (Laufer, 1989; Parry, 1991) in order to infer meaning.

While such high levels of comprehension pose no problems for native speakers, they are clearly out of reach for most foreign- language learners who are using authentic materials. Linguistically, graded versions of authentic texts have, therefore, been created to artificially raise the level of reading comprehension for students of English. As a result, students can make vocabulary gains with each reader they complete (Davis, 1995) . Vocabulary acquisition occurs chiefly through spoken input in child first language learning. Lexical acquisition has usually been assumed to develop naturally, as children grow older, with no explicit instruction needed. However, the situation differs in a second/ foreign environment. Here, vocabulary acquisition often occurs more through written text (Grabe, 2004). Of course, explicit instruction in word meanings can facilitate vocabulary acquisition by drawing attention to form and meaning mappings. However, incidental vocabulary learning has some advantages over direct instruction. For one, reading and word learning occur at the same time. For another, a richer sense of a word is learned through contextualized input (kweon & kim, 2008).

Exposing learners to large quantities of material and pleasurable reading within learners' linguistic competence can be motivating. It provides learners with the opportunity to meet words in their context of use, increases sight vocabulary, and theoretically results in substantial vocabulary learning, which seems difficult to achieve with explicit teaching during the relatively short period of time that foreign language learners spend in the classroom, (Thornbury, 2002).

Incidental Vocabulary Acquisition Through Extended Reading:

Incidental acquisition or learning of vocabulary is generally defined as the by- product of any activity not explicitly geared to vocabulary learning"

Renandya, Rajan and Jacobs (1999), emphasized that the best way to improve one' s use of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it. Reading activity aims at increasing students' skill in the language and their command of vocabulary. It enriches their knowledge of the target language and culture through introducing them to more mature or more timely material than that found in school textbooks.

Moreover, reading forms an additional tool of communication to listening and speaking. People who have no opportunity to talk with native speakers of the target language can have an access through reading to their literature, journals, and consequently, understand much about their civilization. In this sense, reading is considered the window through which they can see other cultures and gain more general or specific knowledge.

Zahar and others (2001), investigated word frequency as a factor conducive to incidental vocabulary acquisition. He suggested that the number of encounters needed to learn a word might depend on the proficiency level of the learners, because more advanced learners who know more words seem to be able to acquire new words in fewer encounters.

There are many reasons why it is prolific to develop vocabulary through extensive graded reading, one of which is because it is considered a "pedagogically efficient approach", (Huckin and Coady, 1999) ; another one is that activities such as ' vocabulary acquisition and reading' occur at the same time. However, it is argued that reading for meaning does not automatically lead to the acquisition of vocabulary (Huckin and Coady, 1999) .

Extensive Graded Reading and Vocabulary Acquisition:

The idea behind extensive graded reading is that a lot of reading of interesting material that is slightly below, at, or nearby above the full comprehension level of the reader improves language skills (Gee, 1999). Wide reading promotes incidental vocabulary learning, (Nagy, Anderson & Herman, 1987). During reading, new word meanings are derived and learned even though the readers' purpose for reading is not the learning of new vocabulary.

Extensive reading is a form of reading instruction. It means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is

Introduction:

Krashen (1993) indicated that written language is simply too complex to master solely by direct instruction. The huge amount of input that can be gained by reading are necessary for L1 and L2 learners to acquire high levels of literacy. Therefore, students learning English as a foreign language need to read.

Nation and Wang (1999), investigated the potential contribution of graded readers to vocabulary learning by examining word frequency. They concluded that graded readers can be an important source of vocabulary learning for second language learners if used appropriately.

Many studies have shown that second language learners can acquire vocabulary through graded reading. In addition to quantitative gains, graded reading offers qualitative gains with respect to newly learned lexis. To begin with, readers provide a textual environment from which students can infer context- based meanings which are generally not found in dictionaries, such as connotations, collocations, or referential meanings, (Critchley, 1998). Moreover, every time a word is repeated in the text, it is in a slightly different context. This helps the learner develop a deeper and more accurate understanding of word meaning, and fosters vocabulary acquisition (R. Ellis, 1995). Some studies argue that the use of reading may be the only practical option for out of class language development for some learners, especially in EFL contexts.

Extensive Graded Reading:

Extensive graded reading is defined as a reading activity that exposes learners to “large quantities of material within their linguistic competence”, (Grabe and Stoller, 2002) . It is what students don’ t have in their textbook, and is meant for enjoyment and for general information. Students are offered the choice of readings and are able to select topics which interest them. Although extensive graded reading is a free activity that should take place outside the classroom, the students may be asked to give a summary of what they are reading, and they can present their work in the class, (The Open Education Program, 1996 .

Abstract:

Vocabulary knowledge has long been considered critical to students' success in learning English in Arab countries. When students' increase their reserves of word meaning, they also broaden their thinking and become aware of new semantic and conceptual relations. Their broadened awareness, in turn, increases reading comprehension and writing abilities.

Second language reading and writing have traditionally been conceptualized both in research and teaching as individual skills that could be analyzed and taught as sets of independent sub- skills and strategies. Naturalistic studies of second/foreign language acquisition and use, however, show that reading and writing can' t be separated from each other, and from other activities in which they are situated.

From this point of view, this study tried to measure the effect of extensive graded reading on improving students' performance in writing in governmental schools in Nablus district. The collected data indicated that extensive graded reading helped the students acquire the language easier and developed their writing abilities.

ملخص:

تعد معرفة مفردات كلمات اللغة أمراً حرجاً عند تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. فعندما يزداد مخزون معاني الكلمات لدى المتعلمين، فإنهم يوسعون قدرتهم على التفكير ويصبحون مدركين للعلاقات بين دلالات المعاني والمفاهيم الجديدة. إن إدراكهم الموسع يزيد بدوره من قدرة المتعلمين على استيعاب ما يقرؤون، ويزيد من قدرتهم على الكتابة باللغة الأجنبية.

لقد عدَّت مهارتا القراءة والكتابة للغة الأجنبية في البحث العلمي والتدريس سابقاً مهارتين منفصلتين يمكن تحليلهما وتدريسهما كمجموعتين من المهارات الثانوية والاستراتيجيات المستقلة. ولكن أشارت الدراسات المتعلقة بالأسلوب الطبيعي لاكتساب اللغة و استعمالها إلى أن مهارتي القراءة والكتابة لا يمكن فصل بعضهما عن بعض، أو عن نشاطات أخرى مرتبطة يهما.

ومن وجهة النظر هذه، هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر القراءات الخارجية المتدرجة في تحسين أداء الطلبة في الكتابة في المدارس الحكومية في منطقة نابلس. وأشارت النتائج إلى أن القراءة الخارجية المتدرجة ساعدت الطلبة في اقتباس اللغة بطريقة أسهل وطورت من قدراتهم على الكتابة.

Graded Reading and its Effect on Enhancing Students′ Vocabulary and Improving Performance in Writing

Ayda Bakeer*

* Assistant Professor, Nablus Educational Region, Al- Quds Open University, Nablus, Palestine.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

9. References should follow rules as follows:
   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette "Disk A" or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

DESIGN AND ARTISTIC PRODUCTION:

Graphic Design & Production Department
Scientific Research & Graduate Studies Program

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies